

University of Groningen

Werken aan opbrengsten

Doolaard, Simone; Deunk, Marjolein; van Kuijk, Mechteld Femke; Donker, Anouk; Jacobs, C.; Oude Oosterik, J.; Ritzema, Lieneke

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version

Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:

2013

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Doolaard, S., Deunk, M., van Kuijk, M. F., Donker, A., Jacobs, C., Oude Oosterik, J., & Ritzema, L. (2013). *Werken aan opbrengsten: Handreikingen voor de onderwijspraktijk op basis van schoolverbeterings- en onderzoeksproject Streef*. RUG/GION.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

Werken aan opbrengsten

Handreikingen voor de onderwijspraktijk
op basis van schoolverbeterings- en onderzoeksproject

streef

Met bijdragen van:

Simone Doolaard, Marjolein Deunk, Mechteld van Kuijk, Lieneke Ritzema & Anouk Donker (RUG, GION),
Charlotte Jacobs & Jasmijn Oude Oosterik (Cito)

'Meer opbrengstgericht werken? Maar we toetsen al zoveel...' Maar ons percentage A-leerlingen is al heel hoog...' Maar we zijn net begonnen met de invoering van techniek...' Maar er zijn toch ook andere dingen belangrijk dan taal en rekenen...' Maar we hebben het al zo druk...

Deze reacties komen van scholen die er voor kozen om *niet* mee te doen aan het schoolverbeterings- en onderzoeksproject Streef. Ze geven een beeld van hoe er soms tegen opbrengstgericht werken aan wordt gekeken. Dat is niet de invulling die binnen Streef en in dit praktijkboek aan opbrengstgericht werken is gegeven.

Opbrengstgericht werken staat voor een manier van denken en handelen waarbij ieder zich bewust is van 'waar we naar toe werken, wat vinden we belangrijk, hoe ver zijn we nu, hoe pakken we dat aan, hoe bereiken we dat met alle kinderen; de zwakkere en de sterkere kinderen?'

Dit praktijkboek biedt u praktische handvatten, materialen en instrumenten die voor Streef zijn ontwikkeld en die u meteen in de onderwijspraktijk kunt gebruiken. Met opdrachten die u in een teamvergadering kunt gebruiken en met aparte kaders waarin voorbeelden worden gegeven of aanvullende informatie voor wie meer wil lezen. U vindt resultaten terug uit het onderzoek onder leerkrachten die met Streef hebben meegedaan. Onderzoek naar het effect van Streef laat zien dat systematisch opbrengstgericht werken leidt tot veranderingen in het denken en handelen van leerkrachten en tot betere prestaties bij leerlingen.

Streef is een gezamenlijk project van het Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs (GION) van de Rijksuniversiteit Groningen, Cito en de onderwijsadviesorganisaties Cedin en Marant.

Onderzoekers, toetsdeskundigen en onderwijsbegeleiders trainden en begeleidten ruim 500 leerkrachten van 120 basisscholen in verschillende onderwerpen die met opbrengstgericht werken te maken hebben, zoals het analyseren van toetsresultaten en nader diagnosticeren van problemen bij rekenen en begrijpend lezen, het gebruiken van de referentieniveaus, het geven van onderwijs aan hele goede leerlingen en het differentiëren in de groep.

Werken aan opbrengsten

streef



referentieniveaus, feedback en differentiatie in de onderwijspraktijk

Werken aan opbrengsten

Handreikingen voor de onderwijspraktijk op basis van
schoolverbeterings- en onderzoeksproject



Met bijdragen van:

Simone Doolaard, Marjolein Deunk, Mechteld van Kuijk, Lieneke Ritzema & Anouk Donker
(RUG, GION)

Charlotte Jacobs & Jasmijn Oude Oosterik (Cito)

ISBN: 978-90-6690-565-8

Oktober 2013. GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs

Dit praktijkboek is tot stand gekomen op basis van onderzoek binnen de BOPO-programmalijn 'Het streven naar kwaliteit in scholen voor primair onderwijs' en TIER (Top Institute for Evidence Based Education Research). Wetenschappelijke publicaties over Streef zijn te vinden op www.gion.nl onder publicaties en bij Cito.

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de directeur van het instituut.

No part of this book may be reproduced in any form, by print, photo print, microfilm or any other means without written permission of the director of the institute.

Inhoud

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | Inhoud en achtergrond van dit boek | 1 |
| 2 | Referentieniveaus vertalen naar het onderwijs..... | 5 |
| 2.1 | Referentieniveaus in het kader van opbrengstgericht werken | 5 |
| 2.2 | Van toetsscore naar vaardigheidsscore naar referentieniveau | 6 |
| 2.3 | Van referentieniveau naar het onderwijs in de klas | 14 |
| 2.4 | Samenvatting | 17 |
| 3 | Analyseren van toetsresultaten..... | 19 |
| 3.1 | Toetsresultaten analyseren in de praktijk..... | 19 |
| 3.2 | Het stappenplan..... | 21 |
| 3.3 | Aan de slag | 25 |
| 4 | Uitdagende, haalbare doelen voor alle leerlingen..... | 43 |
| 4.1 | Vroeg geformuleerde verwachtingen en doelen | 43 |
| 4.2 | Stappenplan voor het stellen van vroege uitdagende maar haalbare doelen | 43 |
| 4.3 | Gebruik van doelen in de praktijk | 54 |
| 5 | Differentiatie | 57 |
| 5.1 | Opbrengstgericht werken in de dagelijkse praktijk | 57 |
| 5.2 | Directe Instructiemodel | 58 |
| 5.3 | Zicht krijgen op problemen: het diagnostisch (reken)gesprek | 62 |
| 5.4 | Modelleren..... | 65 |
| 5.5 | Evaluatie: lesobservatie | 67 |
| 6 | Naar zelfstandig begrijpend lezen | 71 |
| 6.1 | Waar gaat dit hoofdstuk over? | 71 |
| 6.2 | Leesstrategieën en metacognitie..... | 72 |
| 6.3 | Enkele voorwaarden | 74 |
| 6.4 | Met leerlingen in gesprek over hun metacognitie..... | 74 |
| 6.5 | Antwoordpatronen: enkele voorbeelden | 78 |
| 6.6 | Oefeningen voor verschillende onderdelen | 80 |
| 6.7 | Tot slot | 85 |
| 7 | De opbrengst voor slimme leerlingen | 87 |
| 7.1 | Inleiding..... | 87 |
| 7.2 | Waar moeten we het vooraf over eens zijn? | 88 |
| 7.3 | Hoe ziet de schooldag van een slimme leerling eruit? | 91 |

| | | |
|-----------------|--|------------|
| 7.4 | Wat mogen we van de groepsleerkracht verwachten? | 93 |
| 7.5 | Praktijkvoorbeelden | 94 |
| 7.6 | Evalueren..... | 104 |
| 7.7 | Tot slot: rol van schoolleider en team..... | 106 |
| Bijlagen | | 107 |
| Bijlage 3.1 | 10 stappenplan..... | 108 |
| Bijlage 3.2 | Analyseformulier 10 stappenplan | 109 |
| Bijlage 3.3 | Toetsscores groep 2B en 6A | 117 |
| Bijlage 4.1 | Eigen inschatting van het niveau per leerling | 118 |
| Bijlage 4.2 | Groeiverwachting per leerling..... | 119 |
| Bijlage 4.3 | Vergelijking tussen inschatting, groeiverwachting en eerdere prestaties | 120 |
| Bijlage 4.4 | Datamuur..... | 121 |
| Bijlage 4.5 | Groepsplan | 122 |
| Bijlage 5.1 | Kijkwijzer lesobservatie | 123 |
| Bijlage 6.1 | Het zilvertisje | 124 |
| Bijlage 6.2 | Overzicht strategieën | 126 |
| Bijlage 7.1 | Artikel Peter Giesen uit de Volkskrant van 8 december 2012 | 129 |
| Bijlage 7.2 | Observatieformulier leerlingen | 130 |
| Bijlage 7.3 | Quick scan sociaal/welzijn & motivatie | 131 |
| Bijlage 7.4 | Checklist Leerkrachtgedrag | 134 |

1 Inhoud en achtergrond van dit boek

‘Meer opbrengstgericht werken? Maar we toetsen al zoveel...’

‘Meer opbrengstgericht werken? Maar ons percentage A-leerlingen is al heel hoog...’

‘Meer opbrengstgericht werken? Maar we zijn net begonnen met de invoering van techniek...’

‘Meer opbrengstgericht werken? Maar er zijn toch ook andere dingen belangrijk dan taal en rekenen...’

‘Meer opbrengstgericht werken? Maar we hebben het al zo druk...’

Dit is een greep uit de reacties van scholen die begin 2010 de vraag kregen om mee te doen met **Streef**, een gezamenlijk project van de Rijksuniversiteit Groningen, Cito en de onderwijsadviesorganisaties Cedin en Marant. In de schooljaren 2010-2011 en 2011-2012 trainden en begeleidden onderzoekers, toetsdeskundigen en onderwijsbegeleiders ruim 500 leerkrachten van 120 basisscholen in verschillende onderwerpen die met opbrengstgericht werken te maken hebben, zoals het analyseren van toetsresultaten en nader diagnosticeren van problemen bij rekenen en begrijpend lezen, het gebruiken van de referentieniveaus, het geven van onderwijs aan hele goede leerlingen en het differentiëren in de groep.

De reacties komen van scholen die er voor kozen om niet mee te doen. Ze geven met elkaar een beeld van hoe er soms tegen opbrengstgericht werken aan wordt gekeken; als iets wat er bij komt, wat extra tijd kost, wat alleen maar belangrijk is als een school veel zwakke leerlingen heeft, wat alleen maar te maken heeft met toetsen en dan ook nog alleen als het gaat om de basisvaardigheden.

Dat is niet de invulling die binnen **Streef** en in dit boek aan opbrengstgericht werken is gegeven. Opbrengstgericht werken staat voor een manier van denken en handelen waarbij ieder zich bewust is van *‘waar u naar toe werkt, wat u wilt behalen, waarom, hoe u dat doet en hoe ver u nu bent’*. Dat dit kenmerken van leerkrachten en scholen zijn die samenhangen met goede schoolprestaties is al ruimschoots aangetoond in onderzoek naar effectieve scholen. Ook uit gegevens van de Inspectie voor het Onderwijs blijkt dat scholen die op deze manier werken betere prestaties bij hun leerlingen behalen.

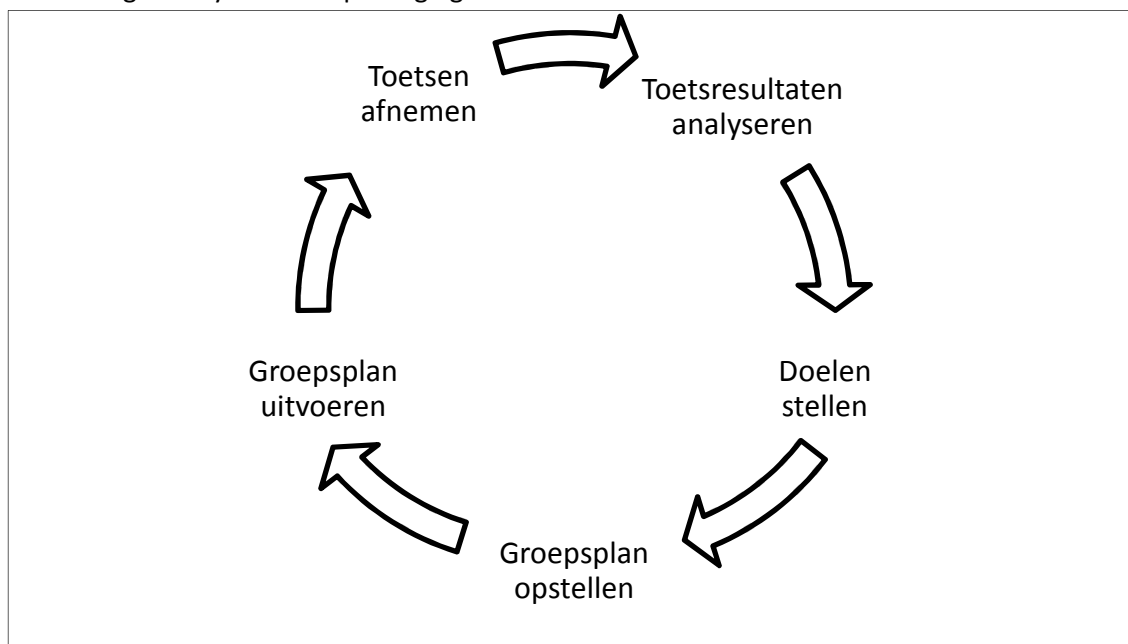
Voor de dagelijkse schoolpraktijk betekent dat bijvoorbeeld dat

- het vouwen van een Sinterklaasboot in groep 2 voor de leerlingen een leuk werkje is en voor Juf Annick een manier om te werken aan de ruimtelijke oriëntatie
- Pieter in groep 4 niet alle oefeningen van les 5 hoeft te maken omdat zijn leerkracht weet dat hij die al beheerst
- meester Ian van groep 7 bij Shaquille en Bastiaan de M6 toets van Rekenen-Wiskunde afneemt omdat dat hem meer informatie zal geven over hun vorderingen dan wanneer ze van de M7 toets bijna niets goed maken

- het team van de Regenboog heeft nagedacht over wat ze wil bereiken met de aanschaf van de techniekdozen, dat vastgelegd heeft en evaluatiemomenten heeft geprikt
- de bovenbouwleerkrachten van het Anker de kennis over leesstrategieën die ze vorig schooljaar in een nascholingscursus hebben opgefrist nu consequent toepassen bij hun zwakke lezers en ‘vieren’ als het bij een leerling tot succes leidt

In deze voorbeelden zien we de bekende Plan-Do-Check-Act-cyclus terug, die op veel verschillende manieren ‘vertaald’ is naar de onderwijspraktijk en die ook kenmerkend is voor opbrengstgericht werken (zie afbeelding 1.1). Als er opbrengstgericht gewerkt wordt, betekent dat, dat continu deze cyclus doorlopen wordt waarin onderwijs gegeven wordt, ‘getoetst’ wordt of de leerlingen de leerstof begrepen hebben, de toetsresultaten geanalyseerd worden, doelen bijgesteld of nieuw geformuleerd worden, het onderwijs aangepast wordt aan de bijgestelde of nieuwe doelen en weer uitgevoerd wordt. Er is dan ook geen vast begin- of eindpunt. Deze cyclus doorlopen leerkrachten, meestal impliciet, dagelijks; ‘getoetst’ wordt er dan door het observeren van een leerling, het stellen van een vraag of bijvoorbeeld een methodegebonden toets. Meer expliciet gebeurt dit twee keer per jaar nadat de Cito-LOVS-toetsen zijn gemaakt of vier keer per jaar als u werkt met een groepsplan per kwartaal. Op die momenten is het dan ook belangrijk om ‘een stapje terug’ te doen en tussen het analyseren van toetsresultaten en het stellen van nieuwe doelen u bewust te zijn van het einddoel waar u met elkaar naar toe werkt, wat wilt of moet u uiteindelijk bereiken?

Afbeelding 1.1 Cyclus van opbrengstgericht werken



Over deze invulling van opbrengstgericht werken gaat dit boek. In elk hoofdstuk komt een aspect aan de orde en worden praktische handvatten, materialen, instrumenten (zie ook de bijlagen) aangereikt die meteen in de onderwijspraktijk te gebruiken zijn door leerkrachten, intern begeleiders en schoolleiders en afkomstig zijn uit **Streef**. Er zijn opdrachten geformuleerd die u in een teamvergadering kunt gebruiken en in aparte kaders worden voorbeelden gegeven of wordt nog aanvullende informatie gegeven voor wie nog meer wil

lezen. In veel hoofdstukken vindt u ook resultaten terug uit het onderzoek onder leerkrachten die met **Streef** hebben meegedaan. Onderzoek naar het effect van **Streef** laat zien dat systematisch opbrengstgericht werken leidt tot veranderingen in het denken en handelen van leerkrachten en tot betere prestaties bij leerlingen (meer informatie hierover in kader 1.1).

Kader 1.1 **Streef**: deelprojecten en onderzoek

Binnen *Streef* zijn 4 verschillende deelprojecten uitgevoerd waarin leerkrachten getraind en begeleid zijn in het leren kennen van referentieniveaus, opbrengstgericht werken, onderwijs aan excellente leerlingen en het stimuleren van het gebruik van leesstrategieën bij leerlingen.

De deelprojecten zijn uitgevoerd in 2010-2011 en 2011-2012. Zowel voor de resultaten van leerlingen, vooral bij rekenen en spelling, als voor het denken en handelen van leerkrachten bleek deelname aan *Streef* gevolgen te hebben. In het schooljaar dat de leerkrachten deelnamen aan *Streef* verbeterden de resultaten van leerlingen, in het schooljaar daarna zagen we echter weer een kleine afname. Vooral voor de schoolleiding is dit een signaal dat de in gang gezette ontwikkeling wel geborgd moet worden als de begeleiding is opgehouden. Bij leerkrachten zien we - afhankelijk van het deelproject waar de school aan meegedaan heeft - een toename in de analyse- en reflectievaardigheden en het gebruik van groepsplannen (bij het deelproject over opbrengstgericht werken) en een ontwikkeling in het denken over de doelen die zij willen bereiken met het onderwijs aan excellente leerlingen bij dat deelproject.

Elk hoofdstuk is afzonderlijk te lezen en toe te passen, zodat u die hoofdstukken kunt gebruiken die aansluiten bij uw interesse en de behoeften van u en uw school.

In het kort de hoofdstukken op een rijtje:

In **hoofdstuk 2** staan de referentieniveaus centraal. Om meer duidelijkheid te geven over wat leerlingen op verschillende momenten in hun schoolloopbaan zouden moeten kennen en kunnen heeft de landelijke overheid referentieniveaus vastgelegd op 2 verschillende niveaus. Het laagste niveau is het fundamenteel niveau dat minimaal 70 tot 75% van de leerlingen zou moeten beheersen, het hoogste niveau is het streefniveau, dat 50% van de leerlingen voor rekenen zou moeten beheersen en 25% voor taal. Deze percentages zijn voorlopig gebaseerd op de vaardigheidsniveaus uit het normeringonderzoek van het Cito Volgsysteem. De wettelijke referentieniveaus zijn namelijk alleen inhoudelijk beschreven en er is niet vastgesteld waar deze niveaus op een vaardigheidsschaal zouden moeten liggen. Het 'eerste' referentiepunt dat is vastgelegd is het eind van de basisschool. Basisscholen kunnen dit dus gebruiken als een ijkpunt voor de prestaties van hun leerlingen. Behalen voldoende leerlingen het fundamenteel en het streefniveau? Maar hoe weet u dat? Er zijn (nog) geen toetsen op de markt die daar een antwoord op geven. In dit hoofdstuk wordt uitgelegd hoe de huidige toetsen uit het Cito Volgsysteem primair en speciaal onderwijs zich verhouden tot de referentieniveaus en kunt u zelf voor uw leerlingen inschatten hoe groot de kans is dat zij aan het eind van groep 8 het fundamenteel, dan wel het streefniveau behalen en onderzoeken waar nog hiaten zitten. De referentieniveaus fungeren dan als extern geformuleerd doel in de cyclus van opbrengstgericht werken. Het zelf stellen van gedifferentieerde doelen voor individuele of groepen leerlingen in uw eigen klas staat in de volgende hoofdstukken centraal.

In **hoofdstuk 3** staat de analyse van toetsresultaten centraal. Hoe maakt u een goede analyse en wat kunt u daar uithalen op het niveau van de hele groep en op het niveau van individuele leerlingen. Heeft u uw doelen behaald of (nog) niet?

Het gebruik van referentieniveaus als doel om naar toe te werken, waarover hoofdstuk 2 gaat, is vooral interessant op schoolniveau, maar geeft weinig handvatten voor het dagelijks doelgericht werken in de groep. Daarvoor is de analyse van de toetsresultaten, zoals in hoofdstuk 3 uitgewerkt een beter uitgangspunt. In **hoofdstuk 4** wordt u van de analyse van toetsresultaten geleid naar een gedifferentieerd groepsplan waarin hoge, maar realistische doelen een belangrijke rol spelen.

Het gebruik van een groepsplan is een eerste stap naar gedifferentieerd handelen in de groep. Dat daadwerkelijk differentiëren in de groep een van de moeilijkste aspecten van het lesgeven is, blijkt elk jaar weer uit bijvoorbeeld de onderwijsverslagen van de Inspectie voor het Onderwijs. Vooral het differentiëren tijdens de instructie is lastig; hoe kunt u in een klassikale instructie leerlingen van verschillend niveau voldoende aan bod laten komen? Naast het bespreken van een lesmodel of het differentiëren naar tempo/niveau worden in **hoofdstuk 5** twee manieren besproken die kunnen helpen beter in te spelen op de verschillende behoeften in de klas (een voor rekenen en een voor begrijpend lezen). Bovendien zal er een observatie-instrument (een kijkwijzer) worden besproken, die kan worden ingezet om de mate van differentiatie in de les in kaart te brengen.

In de praktijk blijkt dat veel leerkrachten differentiëren vooral moeilijk vinden op het gebied van begrijpend lezen; het is moeilijk om de problemen van leerlingen op dit gebied boven water te krijgen en hen dan daarbij te ondersteunen. In **hoofdstuk 6** wordt een aantal concrete manieren aangereikt die gebruikt kunnen worden om problemen in het gebruik van leesstrategieën te diagnosticeren en leerlingen vervolgens te stimuleren de juiste strategie te kiezen en te gebruiken.

In **hoofdstuk 7** wordt expliciet ingegaan op opbrengstgericht werken voor (hele) goede leerlingen; welke doelen heeft u met deze leerlingen, hoe zorgt u ervoor dat ook zij onderwijs krijgen dat voor hen uitdagend en motiverend is.

Samenvattend: elke stap in de cyclus van opbrengstgericht werken komt in een of meerdere hoofdstukken aan de orde. Het gaat dus niet alleen maar om opbrengsten, toetsen, analyseren, cognitieve prestaties, percentages D- en E-leerlingen en doelen stellen. Het gaat ook over de vraag 'wat willen we eigenlijk bereiken', 'wat vinden we belangrijk', 'vinden we hetzelfde belangrijk', 'hoe kan ik in mijn les rekening houden met verschillen die uit de toets blijken', 'waar ligt eigenlijk het probleem bij deze D-leerling', 'hoe kan ik omgaan met leerlingen die altijd een A halen'. Kortom, vragen waar elke school en elke leerkracht dagelijks mee te maken heeft.

2 Referentieniveaus vertalen naar het onderwijs

2.1 Referentieniveaus in het kader van opbrengstgericht werken

Een van de maatregelen die de landelijke overheid heeft genomen om het taal- en rekenniveau te verhogen en om de doorgaande lijn naar vervolgonderwijs te garanderen is het vastleggen van zogenaamde referentieniveaus voor deze leerstofdomen. De referentieniveaus beschrijven wat leerlingen op bepaalde cruciale momenten in hun schoolloopbaan moeten beheersen. Omdat niet alle leerlingen hetzelfde zullen bereiken, zijn er twee niveaus te onderscheiden: een fundamenteel niveau dat minimaal 75% van de leerlingen moet halen en een streefniveau dat voor taal door minimaal 25% van de leerlingen behaald zal moeten worden en voor rekenen door minimaal 50% van de leerlingen. Deze percentages zijn voorlopig gebaseerd op de vaardigheidsniveaus uit het normeringonderzoek van het Cito Volgsysteem. De wettelijke referentieniveaus zijn alleen inhoudelijk beschreven en er is niet vastgesteld waar deze niveaus op een vaardigheidsschaal zouden moeten liggen. Het eerste cruciale moment is het einde van de basisschoolperiode: eind groep 8. Dit is het niveau waar alle groepen binnen de basisschool aan bijdragen. De kwaliteit van een basisschool zal op den duur onder andere bepaald worden aan de hand van het percentage leerlingen dat het fundamenteel en het streefniveau heeft behaald. De referentieniveaus spelen dus een rol in de cyclus van opbrengstgericht werken. Deze niveaus zijn van buitenaf opgestelde doelen die bedoeld zijn om ervoor te zorgen dat leerlingen op verschillende scholen in ieder geval een gelijke kennisbasis opbouwen en daardoor gelijke kansen hebben binnen het vervolgonderwijs. Daarnaast werkt u binnen uw eigen school waarschijnlijk met 'eigen' doelen voor individuele leerlingen en groepen leerlingen; de referentieniveaus onderscheiden immers slechts twee niveaus. Het formuleren van eigen doelen op basis van onder andere toetsresultaten komt in andere hoofdstukken aan de orde.

In dit hoofdstuk staan de referentieniveaus centraal. We laten zien hoe u met de toetsen uit de huidige Cito Volgsysteem primair en speciaal onderwijs (voorheen LOVS) toetsen al in lagere groepen dan groep 8 een inschatting kunt maken van welke leerlingen op uw school, in uw groep het fundamenteel of het streefniveau waarschijnlijk zullen behalen. Door nader in te gaan op de opbouw van de Cito Volgsysteem toetsen laten we zien hoe de vaardigheidsscore niet alleen iets zegt over het niveau van een leerling maar ook over wat hij of zij inhoudelijk al wel en nog niet beheerst. Tenslotte laten we zien hoe het in teamverband bespreken van toetsopgaven inzicht kan geven in wat opgaven makkelijk of moeilijk maakt en waar zij liggen ten opzichte van de referentieniveaus. Zo'n bespreking in teamverband kan bovendien de doorlopende leerlijn in uw onderwijs versterken.

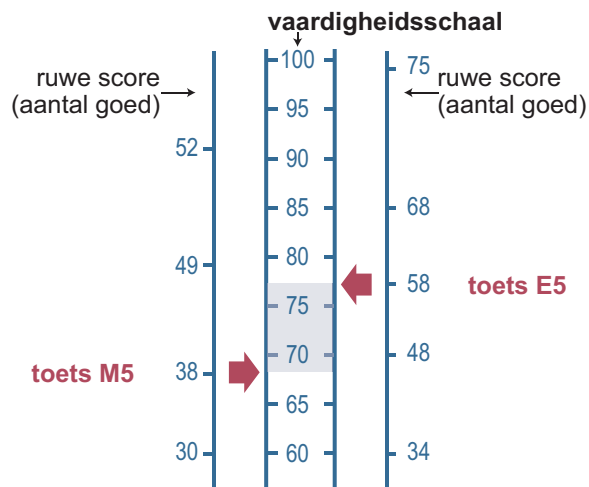
Kader 2.1 Standaardsetting in *Streef*

In twee van de vier deelprojecten van *Streef* hebben leerkrachten zelf het proces van standaardbepaling doorlopen. Voor leerlingen van verschillende niveaus hebben ze eerst alleen en daarna gezamenlijk vastgesteld wat de leerlingen in bepaalde groepen zouden moeten beheersen. Dit deden ze door van toetsopgaven die in volgorde van moeilijkheid stonden aan te geven wat een leerling net wel en net niet moest beheersen. Vervolgens zijn de standaarden die door de leerkrachten waren vastgesteld vergeleken met wat de leerlingen in hun eigen klas beheersen, met de officiële referentieniveaus (we spreken dan over de percentages die voorlopig gebaseerd zijn op de vaardigheidsniveaus uit het normeringonderzoek van Cito) en met landelijke gegevens van de Cito Volgsysteem toetsen. Opvallend is dat de scholen zelf het fundamenteel en het streefniveau aanmerkelijk hoger leggen dan waar de referentieniveaus (gebaseerd op het normeringonderzoek) ‘officieel’ liggen, hoewel er wel grote verschillen tussen de scholen zijn. Het bepalen van het hoogste niveau blijkt moeilijker dan van het lagere niveau. Blijkbaar is het makkelijker te zeggen wat in ieder geval door het grootste deel van de leerlingen beheerst moet worden dan om te bepalen wat het verschil is tussen fundamenteel (‘voldoende’) en het streefniveau (‘goed’). Overigens blijken de feitelijke prestaties van leerlingen meer overeen te komen met de officiële referentieniveaus dan met de door de leerkrachten vastgestelde niveaus.

2.2 Van toetsscore naar vaardigheidsscore naar referentieniveau

Als een leerling een toets gemaakt heeft, wordt door het nakijken het aantal goede antwoorden bepaald. Het aantal goede antwoorden noemen we de toetsscore of de *ruwe score*. Deze ruwe score kan niet zomaar vergeleken worden met ruwe scores van andere toetsen van hetzelfde leergebied, omdat toetsen verschillen in lengte en moeilijkheid. Om de vergelijking tussen de scores op deze verschillende toetsen toch te kunnen maken, wordt de ruwe score van de leerling omgezet in een getal op de vaardigheidsschaal: de vaardigheidsscore. Een vaardigheidsscore geeft aan hoe goed een leerling een vaardigheid beheerst. Hoe hoger de vaardigheidsscore, hoe groter de vaardigheid op dat onderdeel is. De vaardigheidsschaal in afbeelding 2.1 maakt het mogelijk om 38 goed op de toets M5 van bijvoorbeeld Rekenen-Wiskunde te vergelijken met 58 goed op de toets E5 van dezelfde toets. Ieder leerstofdomein heeft een eigen vaardigheidsschaal. Met een vaardigheidsscore kunnen de prestaties van leerlingen met elkaar vergeleken worden, maar ook kan de leerling met zichzelf vergeleken worden en zijn vooruitgang in kaart gebracht worden.

Afbeelding 2.1 Voorbeeld van een vaardigheidsschaal

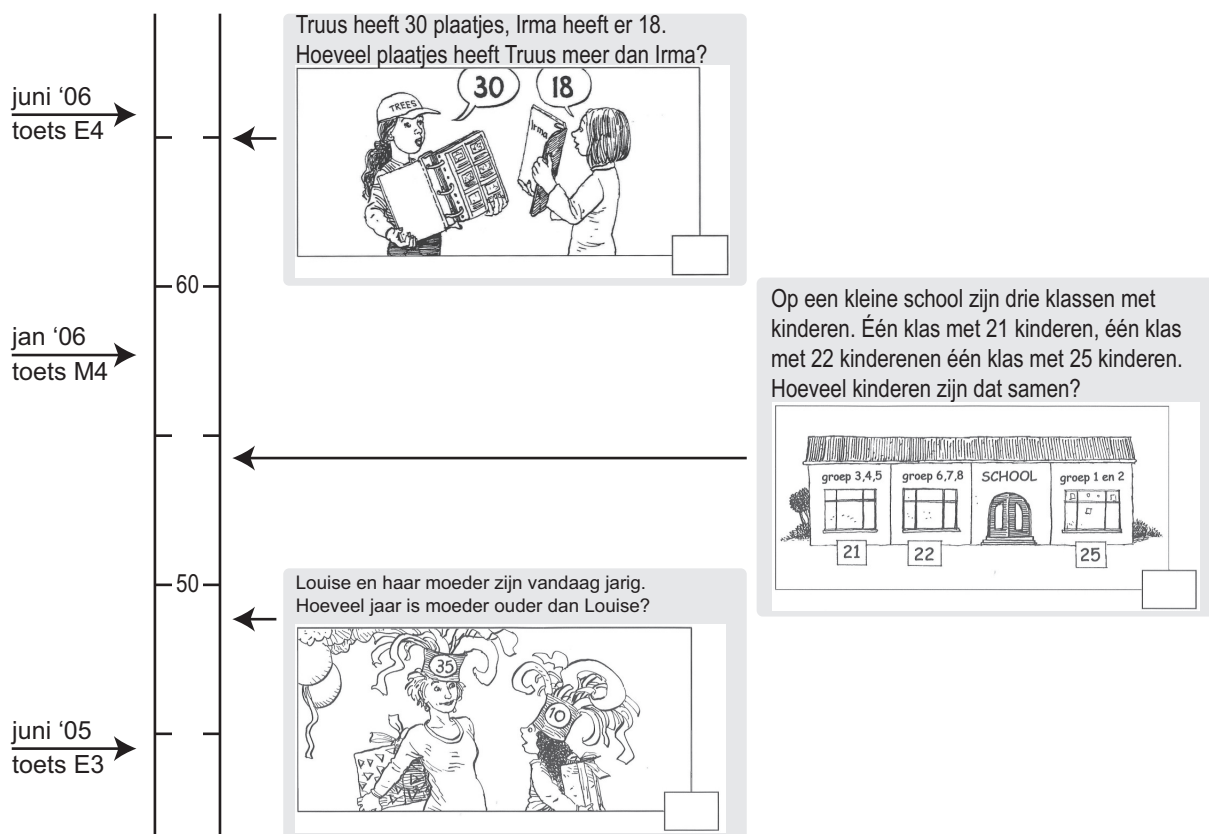


Bron: Cito cursus flexibel omgaan met het LOVS

Niet alleen de toetsscores liggen op de vaardigheidsschaal, ook de toetsopgaven passen op de vaardigheidsschaal. Op basis van een proefafname bij een grote groep leerlingen is van elke opgave bepaald hoe moeilijk deze is. De makkelijke opgaven worden vanzelfsprekend door meer leerlingen goed gemaakt dan de moeilijke opgaven. Voor de meeste leergebieden¹ zijn de opgaven dan te rangschikken in oplopende moeilijkheid op de vaardigheidsschaal. Een moeilijke opgave correspondeert met een hoge score op de vaardigheidsschaal en een makkelijke opgave met een lage score. De vaardigheidsschaal heeft dus een dubbele functie: de vaardigheid van de leerlingen kan er op worden aangegeven (afbeelding 2.1) en de opgaven kunnen er naar moeilijkheid op worden gerangschikt (afbeelding 2.2).

¹ Een uitzondering hierop is begrijpend lezen. Omdat alle opgaven verbonden zijn aan een tekst, bepaalt niet alleen de opgave maar ook de tekst hoe moeilijk een opgave is. Een moeilijke tekst kan bijvoorbeeld makkelijke opgaven hebben en omgekeerd. Voor de voorbeelden in dit hoofdstuk is steeds gebruik gemaakt van opgaven uit het leerstofdomein Rekenen-Wiskunde.

Afbeelding 2.2 Opgaven op de vaardigheidsschaal voor Rekenen-Wiskunde groep 4



Bron: Cito handleiding LOVS Rekenen-Wiskunde groep 4

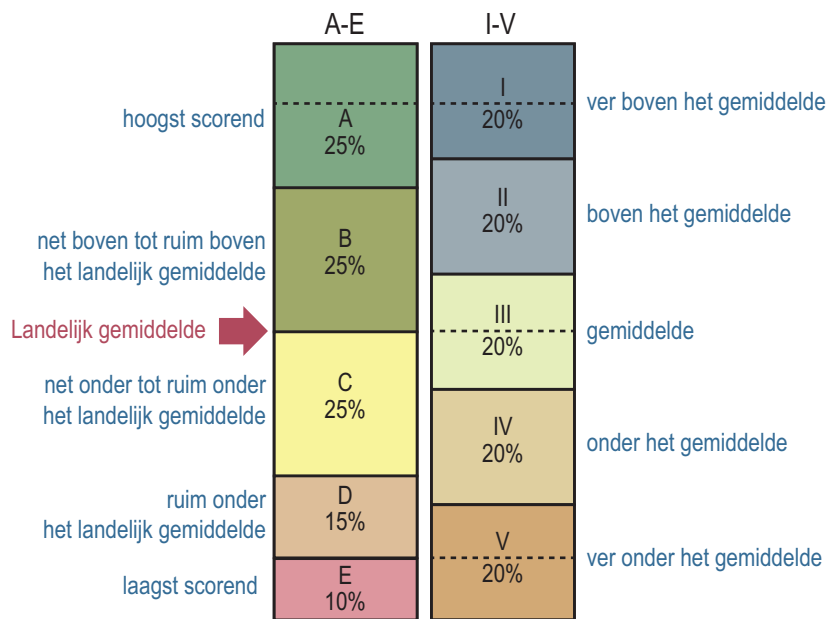
Alle toetsen in het Cito Volgsysteem zijn genormeerd. Dat betekent dat elke toets in een normeringonderzoek onder dezelfde omstandigheden aan een grote groep representatieve basisschoolleerlingen is voorgelegd. Deze normen zijn bedoeld om de vaardigheid van leerlingen te vergelijken met die van andere leerlingen in eenzelfde jaargroep. Op basis van de prestaties van deze leerlingen is een indeling gemaakt in niveaugroepen: de vaardigheidsniveaus.

Cito hanteert in het Cito Volgsysteem primair en speciaal onderwijs twee niveau-indelingen (zie afbeelding 2.3):

- een indeling in niveau I tot en met V (de nieuwe indeling), waarbij elk niveau door 20% van de leerlingen wordt behaald;
- en een indeling in niveau A tot en met E (de oude indeling), waarbij een verdeling van 25%, 25%, 25%, 15% en 10% geldt.

Bij beide indelingen zien we in het bovenste niveau nog een stippellijn staan die de bovenste 10% van de verdeling aangeeft.

Afbeelding 2.3 Niveauindeling A-E en I-V volgens het Cito Volgsysteem primair en speciaal onderwijs



Bron: Cito cursus flexibel omgaan met het LOVS

Omdat de referentieniveaus alleen inhoudelijk beschreven zijn en niet is vastgesteld waar deze niveaus op een vaardigheidsschaal zouden moeten liggen, is binnen **Streef** gekozen voor de vergelijking met de vaardigheidsniveaus uit het normeringonderzoek van Cito. Daarbij zijn de referentieniveaus als volgt gedefinieerd:

- Het fundamenteel niveau is het niveau (1F), dat door 75% van de leerlingen bereikt moet worden. Wij hebben dit gedefinieerd als het vaardigheidsniveau dat ligt tussen niveau C en niveau D (of binnen niveau IV).
- Het streefniveau (1S), dat door minimaal 50% van de leerlingen bij rekenen en 25% van de leerlingen bij taal moet worden bereikt, hebben we gedefinieerd als respectievelijk percentiel 50 en 75 op de vaardigheidsschaal. Voor rekenen komt dit overeen met het vaardigheidsniveau dat ligt tussen niveau B en niveau C (of binnen niveau III). Dit is de lijn die het landelijk gemiddelde aangeeft. Het streefniveau voor taal komt overeen met het vaardigheidsniveau dat ligt tussen niveau A en niveau B (of binnen niveau II).

Een voorbeeld: Daniël heeft de rekentoets E6 gemaakt en heeft daarmee niveau A (als we indeling A tot en met E hanteren) of niveau I (als we de indeling I tot en met V hanteren) gehaald. Dat wil zeggen dat hij bij de 25% (niveau A) of 20% (niveau I) best scorende leerlingen op deze toets behoort. Van Daniël verwachten we daarom dat hij het streefniveau (1S) voor rekenen zal bereiken, omdat hij behoort tot de 20 tot 25% best scorende leerlingen op de rekentoets terwijl de grens voor het streefniveau bij rekenen ligt op een niveau dat 50% van de leerlingen kan behalen.

Afbeelding 2.4 Referentieniveaus in relatie tot vaardigheidsniveaus

| | A-E | I-V |
|--------------------------|----------|------------|
| 1S taal (25%) | A 25% | I 20% |
| 1S rekenen (50%) | B 25% | II 20% |
| 1F taal en rekenen (75%) | C 25% | III 20% |
| | D 15% | IV 20% |
| | E 10% | V 20% |

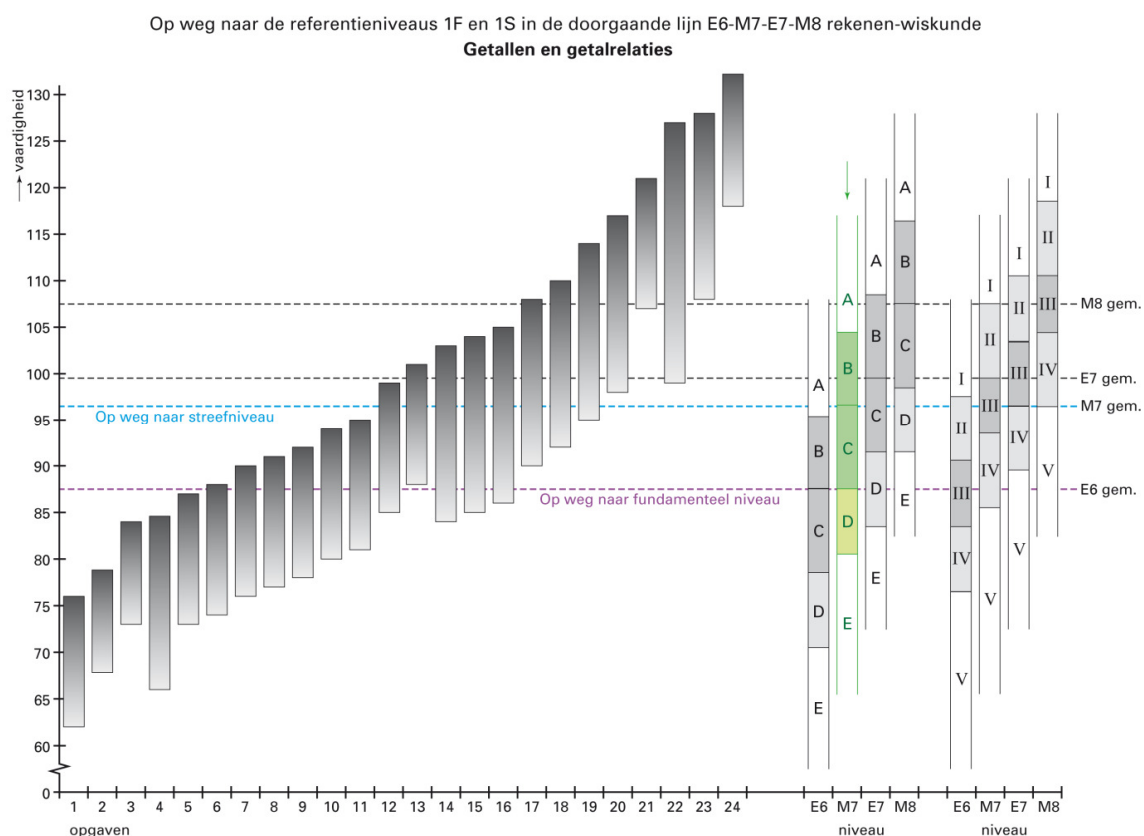
Bron: Cito cursus flexibel omgaan met het LOVS

Ook voor leerlingen die lager scoren dan Daniël – bijvoorbeeld leerlingen die een lage C of een D scoren op een bepaalde toets - wilt u als leerkracht weten of zij het referentieniveau 1F waarschijnlijk gaan bereiken en waar u nog aandacht aan moet besteden om ervoor te zorgen dat ze het referentieniveau gaan halen. Daarvoor vergelijken we de vaardigheidsscore van de leerling met de percentielen van de referentieniveaus (zoals al aangegeven voorlopig gebaseerd op de vaardigheidsniveaus uit het normeringonderzoek van Cito). Deze percentielen geven we daarvoor weer op de vaardigheidsschaal. Daarvoor gebruiken we de overzichten met doorgaande leerlijnen die u vindt in de inhoudsverantwoording in de leerkrachtmappen van de toetsen. In dit geval geven we in afbeelding 2.5 in het overzicht van de doorgaande lijn van E6 t/m M8 bij het onderwerp Getallen en getalsrelaties (Rekenen-Wiskunde) aan waar het fundamenteel en het streefniveau ligt voor leerlingen op moment M7 (de groene verticale staaf boven M7).

Uit afbeelding 2.5 is heel veel informatie te halen. In kader 2.2 wordt in detail uitgelegd wat er allemaal in deze afbeelding is te zien.

Samenvattend komt het erop neer dat we in deze afbeelding kunnen zien welk soort opgaven leerlingen die medio groep 7 op weg zijn naar het behalen van het fundamenteel of het streefniveau in groep 8 wel en nog (net) niet beheersen. We spreken hier over ‘op weg naar’ omdat de referentieniveaus wettelijk zijn vastgelegd voor groep 8. De opgaven die ‘boven’ de ‘op weg naar streef’-stippellijn liggen beheersen ze nog niet, de opgaven die onder de ‘op weg naar streef’-stippellijn liggen beheersen ze al wel en de opgaven waar de lijn doorheen gaat, die liggen op de grens, met andere woorden, die kunnen nu in de les behandeld worden (instructieniveau). Voor elke M7-leerling kunt u een lijn trekken ter hoogte van het behaalde vaardigheidsniveau en zien welke opgaven die leerling al wel en nog (net) niet beheerst. De opgaven 1 t/m 24 zijn in de leerkrachtmap opgenomen zodat u precies kunt zien wat de inhoud van een opgave is.

Afbeelding 2.5 De doorgaande lijn E6, E7 en M8 bij het onderwerp Getallen en getalsrelaties



Bron: Cito handleiding LOVS Rekenen-Wiskunde groep 8

Kader 2.2 Nadere toelichting op afbeelding 2.5

Aan de linkerkant van de afbeelding (op de Y-as) staat de vaardigheidsschaal Rekenen-Wiskunde met de vaardigheidsscores 60 tot 130. In de grafiek staan 24 balkjes die corresponderen met de 24 opgaven uit het domein Getallen en getalsrelaties. De positie van een balkje geeft aan hoe moeilijk de opgave is: opgave 1 is de eenvoudigste opgave en opgave 24 de moeilijkste. Hoe moeilijker de opgave, hoe hoger de balkjes op de vaardigheidsschaal liggen. De leerling heeft immers een hogere vaardigheid nodig om de moeilijke opgaven goed te kunnen maken.

De doorgaande lijn in dit voorbeeld bevat toetsopgaven die grotendeels uit de toetsen van E6, M7, E7 en M8 komen en zijn opgenomen in de handleiding Rekenen-Wiskunde groep 8, zodat u precies kunt zien welke opgaven worden bedoeld. In de toetsen zelf zijn de opgaven niet in moeilijkheid gerangschikt.

De opgave-balkjes zijn niet allemaal even lang. Zo is het balkje van opgave 3 vrij kort en van opgave 4 vrij lang. Ook dit heeft een betekenis. De onderkant van elk balkje geeft het vaardigheidsniveau aan dat nodig is om de opgave met 50% kans goed te maken. De bovenkant van het balkje geeft het vaardigheidsniveau aan dat nodig is om met een kans van minimaal 80% de opgave goed te beantwoorden. Voor opgave 1 geldt: met een vaardigheidsscore van 63 heb je 50% kans om opgave 1 goed te maken en met een vaardigheidsscore van 76 heb je 80% kans om opgave 1 goed te maken. Cito hanteert de regel dat als de kans om een opgave goed te maken minder dan 50% is, er sprake is van onvoldoende beheersing. De opgave ligt dan op *frustratieniveau*. Is de kans groter dan 80% om een opgave goed te maken, dan beheerst de leerling de stof goed en ligt de kans tussen 50 en 80% dan ligt de opgave op *instructieniveau*.

Aan de rechterkant van de afbeelding staan acht verticale balken. Die balken geven aan hoe de verdeling over de niveaus is op de afnamemomenten E6, M7, E7 en M8 in de niveau-indeling A tot en met E en I tot en met V.

Tenslotte lopen er nog 4 horizontale stippellijnen door de afbeelding die per afname-moment de gemiddelde vaardigheidsscore, het zogenaamde *functioneringsniveau*, aangeven. Op elk afnamemoment ligt het functioneringsniveau tussen niveau B en C in, op 50%. De stippellijn die het 'op weg naar streefniveau' aangeeft zal dus voor elke toetsafname van rekenen op deze lijn liggen (het streefniveau voor rekenen ligt immers op een niveau dat 50% van de leerlingen moet beheersen eind groep 8). De stippellijn die het 'op weg naar fundamenteel niveau' aangeeft zal voor elk afnamemoment tussen niveau C en D liggen, op 75%. Van leerlingen die op M7 niveau A of B behalen verwachten we dus dat ze eind groep 8 het streefniveau zullen bereiken, van de leerlingen die een C halen op M7 verwachten we dat ze het fundamenteel niveau zullen behalen als ze zich gemiddeld blijven ontwikkelen. Hoe dichter de leerling bij het eind van groep 8 zit hoe groter de kans dat de inschatting juist zal blijken te zijn. Ook geldt: van hoe meer afnamemomenten u een vaardigheidsscore van een leerling hebt, hoe nauwkeuriger u kunt inschatten hoe zijn/haar ontwikkeling verloopt en dus hoe nauwkeuriger u kunt inschatten welk referentieniveau een leerling wel of niet zal behalen. In de afbeelding zijn alleen voor M7 de stippellijnen ingetekend die verwijzen naar het niveau op weg naar 1F en 1S (de referentieniveaus 1F en 1S zijn alleen wettelijk vastgelegd voor groep 8).

Een voorbeeld:

Noa zit in groep 7 en heeft in januari een vaardigheidsscore van 87 op de toets Rekenen-Wiskunde gehaald. In afbeelding 2.5 trekken we een denkbeeldige horizontale lijn door de grafiek vanaf vaardigheidsscore 87 op de vaardigheidsschaal. Aan de rechterkant van de grafiek zien we dan dat ze uitkomt op een niveau tussen C en D of laag in IV (staaf boven M7). We zien ook dat dat het niveau is waarop de gemiddelde leerling aan het eind van groep 6 functioneert.

De denkbeeldige horizontale lijn loopt door de balkjes van opgave 7 tot en met 16 heen. Dit zijn de opgaven die voor Noa op instructieniveau liggen (zie kader 2.2), ze beheerst dit soort opgaven al wel een beetje maar nog niet voldoende om echt van beheersing te spreken. Opgaven zoals opgave 1 tot en met 6 beheerst ze wel goed en opgaven zoals opgave 17 tot en met 24 zijn te moeilijk voor haar. Deze opgaven liggen boven haar vaardigheidsscore.

In de leerkrachtmap kunnen we opzoeken welke opgaven Noa wel en nog (net) niet beheerst.

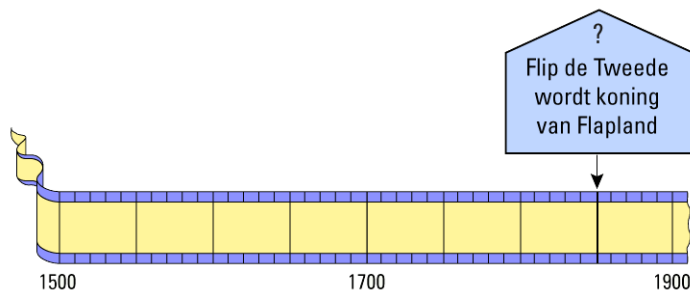
Voorbeelden van twee opgaven die Noa al wel beheerst:

Opgave 3



Arie heeft 36 netjes met 10 mandarijnen.
Hoeveel mandarijnen zijn dat samen?

Opgave 5



In welk jaar werd Flip de Tweede koning van Flapland?

Enkele voorbeelden van opgaven die voor Noa op instructieniveau liggen

Opgave 7

Linda koopt een nieuwe fiets voor 849 euro.
Ze betaalt alleen met briefjes van 50 euro.
Met hoeveel briefjes betaalt Linda?

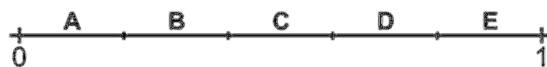
_____ briefjes

Opgave 9

Telkens 100 eraf.
Schrijf het volgende getal op.

20225 20125 20025

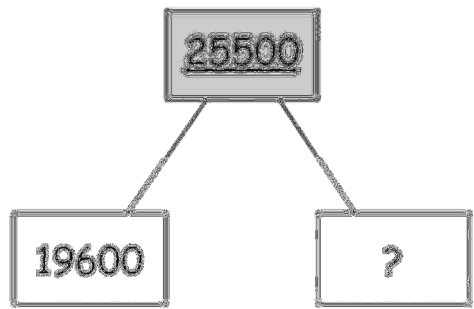
Opgave 12



In welk vak hoort 0,37 op de getallenlijn?

Enkele voorbeelden van opgaven die voor Noa nog te moeilijk zijn:

Opgave 17



Maak 25 500 met 19 600 en een ander getal.

Welk getal moet op het kaartje met het vraagteken staan?

Opgave 18

$$0,3 + 6 + 20 = \underline{\hspace{2cm}}$$

Opgave 24

In Nederland zijn 460 miljoen munten van één eurocent.

Hoeveel euro zijn die samen waard?

Bron: Cito handleiding LOVS Rekenen-Wiskunde groep 8

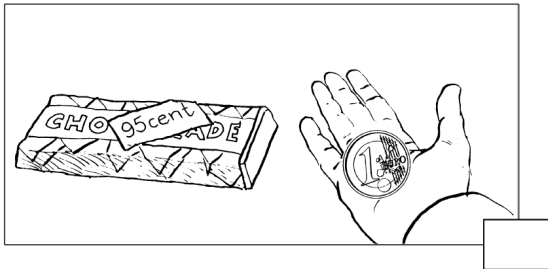
2.3 Van referentieniveau naar het onderwijs in de klas

Via de overzichten van de doorlopende leerlijnen, waarvan we nu alleen de leerlijn Getallen en getalrelaties hebben laten zien, kunt u dus inzicht krijgen in wat voor soort opgaven leerlingen op verschillende afnamemomenten zouden moeten beheersen om aan het eind van groep 8 naar alle waarschijnlijkheid het fundamenteel of het streefniveau te behalen en u kunt zien welk soort opgaven de leerlingen op verschillende afnamemomenten al wel of nog (net) niet beheersen. Samen levert dat u inzicht in waar u in uw onderwijs rekening mee moet houden. De opgaven die in de overzichten gebruikt worden zijn alleen maar voorbeeldopgaven. Ze representeren een bepaalde vaardigheid, bewerking of inzicht. Leerlingen hebben er weinig aan als u deze opgaven met hen gaat doornemen. U zult de overstap moeten maken van de voorbeeldopgaven naar de vaardigheid, bewerking of het inzicht dat gerepresenteerd is om dat vervolgens in uw onderwijs aan bod te laten komen. Een van de manieren om dit te doen is om binnen uw team voorbeeldopgaven te analyseren en te bespreken. Dit vergroot uw inzicht in de leerstof, vergemakkelijkt het opsporen van fouten die leerlingen maken en geeft duidelijkheid over uitleg die u kan geven over de stof. Bovendien verduidelijkt het wat leerkrachten van opeenvolgende leerjaren van de leerlingen verwachten.

Ter illustratie geven we in kader 2.3 een voorbeeld van een discussie over een rekenopgave. In dit voorbeeld overleggen leerkrachten of deze rekenopgave aan het eind van groep 4 beheerst zou moeten worden door een zwakke leerling. De leerkrachten in discussiegroepje A stippen verschillende aspecten van de opgave aan: benodigde voorkennis (1 euro is 100 cent), de

onderliggende som (100 en er dan 95 van af / $100 \text{ min } 95$) en de benodigde rekenstrategie (vanaf halen of doortellen). Door inhoudelijk over opgaven te praten, wordt niet alleen expliciet gemaakt hoe een opgave is opgebouwd en welke potentiële moeilijkheden deze op zal leveren, maar ook welke (impliciete) verwachtingen leerkrachten zelf hebben. Dit wordt geïllustreerd door de leerkrachten in discussiegroepje B, die verschillen in hun verwachting over of de zwakke leerling weet dat een euro honderd cent is.

Kader 2.3 Inhoudelijke bespreking van een rekenopgave



Op te lezen door de leerkracht:

Maarten koopt een reep chocola voor 95 eurocent. Hij betaalt met één euro.
Hoeveel eurocent krijgt hij terug?

Fragment discussiegroepje A

Leerkracht 1: Ze leren nu al 1 euro is 100 cent en als ze er dan 95 van af moeten halen dan is dat ...
Leerkracht 2: Volgens mij ga je eerst doortellen.
Leerkracht 1: Dat zou ook kunnen. Hoe ze het ook doen, daar kan je makkelijk een sommetje bij maken.

Fragment discussiegroepje B

Leerkracht 1: Moeten ze natuurlijk wel bedenken dat 1 euro 100 cent is.
Leerkracht 2: Ja maar dat weten ze volgens mij wel, toch?

Bron afbeelding: LOVS toets Rekenen-Wiskunde groep 4

Ook over opgaven begrijpend lezen kan inhoudelijk gediscussieerd worden. Het lastige van begrijpend leesopgaven is dat de moeilijkheid bepaald wordt door zowel de tekst als de vragen. In kader 2.4 wordt geïllustreerd hoe begrijpend leesopgaven besproken zouden kunnen worden. De leerkrachten in discussiegroepje C gaan in op een geschikte oplossingsstrategie (*de tekst weer opnieuw lezen*) en hoe het antwoord in de tekst staat (impliciet, *moeten ze zelf redeneren*). Ook de 'afleiders', de incorrecte antwoordopties, zijn van invloed op de moeilijkheid van de vraag. De leerkrachten in discussiegroepje D gaan hierop in. Zij verwachten dat zwakke lezers gemakkelijk de fout in kunnen gaan door een antwoord te kiezen dat aansluit bij hun eigen ervaringen. Inhoudelijke discussie over begrijpend leesopgaven helpt leerkrachten om beter zicht te krijgen op kenmerken van de tekst en de vragen en op problemen waar leerlingen tegenaan kunnen lopen.

Kader 2.4 Inhoudelijke bespreking van een opgave begrijpend lezen

Op school

Jeroen, Eefje en Pieter wonen bij elkaar in de buurt.

Jeroen en Pieter zitten in groep 3. Eefje niet, die zit een groep hoger.

Pieter vindt lezen op school het leukst, net als Eefje.

Ze krijgen van de juf elke week een boek mee naar huis.

Dat vinden ze erg fijn. Jeroen vindt tekenen veel leuker dan lezen.

Soms mag hij van de juf een tekening maken op het bord.

Dan straalt hij van plezier.

Wie zit of wie zitten in groep 4?

- A Alleen Jeroen
- B Alleen Eefje
- C Alleen Pieter
- D Jeroen en Pieter

Wat vinden Pieter en Eefje fijn?

- A Dat ze bij elkaar in de buurt wonen.
- B Dat ze iedere week een boek mee naar huis krijgen.
- C Dat ze in dezelfde groep zitten.
- D Dat ze soms een tekening op het bord mogen maken.

Fragment discussiegroepje C

Leerkracht 1: *Wie zit of wie zitten in groep 4, dan moet je het tekstje nog weer lezen en dan de combinatie gaan maken van: 'wie zijn dat dan?' Dus je moet de vaardigheid hebben om de tekst weer overnieuw te lezen.*

Leerkracht 2: *Ik heb ook gedacht van, er staat letterlijk Jeroen en Pieter zitten in groep 3, maar ze vragen naar de leerling in groep 4, dus Eefje niet, die zit hoger. Moeten ze zelf redeneren: 'dat is dus groep 4'.*

Fragment discussiegroepje D

Leerkracht 1: *Wat vinden Pieter en Eefje fijn?*

Dat ze soms tekenen op het bord mogen.

Dat ze iedere week een boek mee naar huis krijgen, dat is het dus, maar dat ze dan soms een tekening op het bord mogen maken, dat kiezen ze dan ook

Leerkracht 2: *Ja, die staat er ook bij*

Leerkracht 1: *Ja, soms mag hij tekenen, dan straalt hij van plezier*

Leerkracht 3: *O ja, dat ze dat dan bij zichzelf...*

Leerkracht 1: *Ja, ze krijgen van de juf elke week een boek mee naar huis, dat vinden ze erg fijn. En dan: soms mag hij van de juf een tekening maken, dan straalt hij van plezier. Maar het is dan die ANDER, dus dan denken ze...*

Leerkracht 2: *'Ik vind het HEEL erg leuk...'*

Leerkracht 1: *Ja, 'Ik vind het leuk om een tekening te maken', dus dat zijn van die hele moeilijke vragen*

Aandachtspunten bij het zelf opzetten van een inhoudelijke discussie over opgaven

- Bespreek opgaven uit een (methode)toets of uit een deel van de methode, bijvoorbeeld een blok.

-
- Discussieer bij voorkeur per bouw. Laat in ieder geval leerkrachten van opeenvolgende leerjaren deelnemen om samenhang in de doorlopende leerlijn te vergroten. Deelname van de intern begeleider en/of de reken- of taalcoördinator is wenselijk, ook voor de samenhang tussen bouwen.
 - Differentieer: wat wordt verwacht van de zwakke leerling, wat van de gemiddelde leerling en wat van de sterkere leerling?
 - Enkele nuttige vragen voor de bespreking van rekenopgaven:
 - o Hoe gemakkelijk is de som uit de opgave te halen?
 - o Bestaat de rekenbewerking uit meerdere stappen?
 - o Welke oplossingsstrategieën kunnen/moeten gebruikt worden?
 - o Is bepaalde voorkennis noodzakelijk?
 - o Hoe moeilijk zijn de afleiders? Komt een leerling met veelgemaakte rekenfouten uit op een van de onjuiste antwoorden?
 - Enkele nuttige vragen voor de bespreking van begrijpend leesopgaven:
 - o Wat is het genre van de tekst? (een verhaaltje, weettekst, advertentie etc.)
 - o Bevat de tekst moeilijke woorden of zinnen?
 - o Bevat de tekst bekende struikelblokken? (zoals veel verschillende personages)
 - o Is bepaalde voorkennis noodzakelijk om de tekst of de vraag te begrijpen?
 - o Waar wordt naar gevraagd? (tekstinhoud, tekststructuur, bedoeling van de schrijver etc.)
 - o Hoe kom je tot het antwoord? (staat het antwoord letterlijk in de tekst, is er interpretatie nodig, kan het antwoord ook gegeven worden op basis van algemene kennis etc.)
 - o Hoe moeilijk zijn de afleiders? Zijn er onjuiste antwoordopties die leerlingen makkelijk zouden kiezen?

2.4 Samenvatting

In dit hoofdstuk wordt uitgelegd hoe leerkrachten in een vroeg stadium in het primair onderwijs kunnen onderzoeken waar leerlingen aan het eind van de basisschool (naar verwachting) komen te staan ten opzichte van de referentieniveaus 1F en 1S en hoe inzicht verkregen kan worden in mogelijke hiaten in vaardigheden en inzicht. Omdat de referentieniveaus alleen inhoudelijk beschreven zijn en er niet is vastgesteld waar deze niveaus op een vaardigheidsschaal zouden moeten liggen, hebben we ons voorlopig gebaseerd op de vaardigheidsniveaus uit het normeringonderzoek van Cito. Achtereenvolgens zijn daartoe de volgende stappen ondernomen:

- Door de referentieniveaus 1F en 1S te koppelen aan de vaardigheidsschaal A t/m E op basis van procenten, kan een inschatting gemaakt worden van welk referentieniveau een leerling naar alle waarschijnlijkheid gaat halen in groep 8. Hoe meer toetsscores beschikbaar zijn, hoe betrouwbaarder deze inschatting.
- In de leerkrachtmappen van de toetsen Rekenen-Wiskunde staat voor alle getoetste onderwerpen de doorgaande lijn beschreven, met bijbehorende opgaven. Door de behaalde vaardigheidsscore te vergelijken met de doorgaande leerlijn, is te zien welke

opgaven goed, matig en onvoldoende beheerst worden en of de leerling waarschijnlijk 1F of 1S zal behalen aan het eind van de basisschool.

- Door op teamniveau de voorbeeldopgaven te analyseren en te bespreken krijgt men inzicht in welke vaardigheden en inzicht noodzakelijk zijn voor het behalen van de referentieniveaus en waar bij de eigen leerlingen nog hiaten zitten. Bovendien vergemakkelijkt dit het opsporen van fouten die leerlingen maken en verduidelijkt het wat leerkrachten van opeenvolgende leerjaren van de leerlingen verwachten.

Op deze manier vervullen de referentieniveaus in de cyclus van opbrengstgericht werken een functie als een extern vastgelegd, vrij globaal, doel dat u met leerlingen wilt behalen. Vanzelfsprekend zult u met leerlingen ook meer gedifferentieerde doelen nastreven die aansluiten bij de individuele behoeften en mogelijkheden van leerlingen. Dergelijke doelen komen bijvoorbeeld in hoofdstuk 4 aan de orde.

3 Analyseren van toetsresultaten

3.1 Toetsresultaten analyseren in de praktijk

‘Eind januari zijn op de Regenboog alle toetsen van het Cito Volgsysteem afgenomen; in groep 1 en 2 Taal en Rekenen voor kleuters, vanaf groep 3 de toetsen Spelling en Rekenen-Wiskunde, vanaf groep 4 ook Begrijpend lezen. De leerkrachten hebben de toetsen nagekeken en de scores ingevoerd. Per toets draaien ze een groepsoverzicht uit waar de vaardigheidsscore per leerling op staat en een aanduiding van het niveau in de letters A t/m E. De grootste groep leerlingen scoort ‘in het midden’, op niveau C. Gelukkig zijn er niet al te veel E- en D-leerlingen, en bovendien zijn dat ook de leerlingen die toch al remedial teaching krijgen. Hier en daar zit er een leerling tussen die wat hoger of wat lager heeft gescoord maar over het algemeen is het wel zoals ze verwacht hadden, behalve spelling, maar ja, daar sluit de toets ook niet goed aan bij de methode die ze gebruiken en heeft Cito de toets net vernieuwd. Wel moeilijk om aan ouders uit te leggen. De intern begeleider bekijkt met de directeur alle groepsoverzichten en ze concluderen dat ze boven de inspectienormen zitten en dat de resultaten in groep 6 weer minder goed zijn dan in de andere groepen, maar ja, meester Piet moet nog 2 jaar tot zijn pensioen en meestal haalt de leerkracht van groep 7 het wel weer op, zodat dat voor de Cito Eindtoets in groep 8 geen gevaar is.’

Een reële beschrijving van een situatie uit de praktijk?

Opdracht 3.1

Voordat u verder gaat in dit hoofdstuk, ga eens na in hoeverre deze beschrijving ook geldt voor uw school of maak zelf eens zo’n beschrijving voor uw situatie. Waar wijkt uw situatie af van de beschreven situatie?

Ja, dit lijkt als we afgaan om wat leerkrachten aangeven in de vragenlijst die voor **Streef** is ingevuld wel een reële beschrijving. Bijna alle scholen maken gebruik van methode-overstijgende, genormeerde toetsen, meestal die uit het Cito Volgsysteem primair en speciaal onderwijs. Driekwart van de leerkrachten kijkt de toetsen na en vult de toetsresultaten zelf in, meestal in de computer, soms op papier. Zeven van de tien leerkrachten bekijken het groepsoverzicht en maken wel eens een leerlingrapport. Slechts 15% analyseert van bepaalde leerlingen de goede en foute antwoorden.

Laten we de beschrijving eens verder bekijken en er wat (kritische) vragen bij stellen of opmerkingen bij maken.

‘De grootste groep leerlingen scoort ‘in het midden’, op niveau C.’

Dit is een wijdverspreid misverstand; een C volgens de oude niveau-indeling van de Cito-toetsen betekent dat de leerling tot de groep leerlingen behoort die onder het gemiddelde scoort. Een B-leerling scoort net boven het gemiddelde. Het gemiddelde ligt dus precies tussen B en C in. Onder andere vanwege dit misverstand is Cito overgegaan op een nieuwe niveau-indeling I t/m V, waarin landelijk gezien elk niveau door 20% van de leerlingen wordt behaald. In die verdeling staat niveau III voor het gemiddelde niveau en betreft de middelste 20% van de leerlingen (zie ook hoofdstuk 2).

‘Gelukkig zijn er niet al te veel E- en D-leerlingen,’

Natuurlijk is het een goed teken als er niet veel E- en D-leerlingen zijn, maar alleen kijken naar het aantal of de verdeling E-, D-, C-, B- en A-leerlingen levert voor het onderwijs niet veel op. Daarvoor is het interessant om te onderzoeken waar de scores vandaan komen: welke onderdelen beheersen de leerlingen al wel en welke nog niet? Geldt dat voor een individuele leerling of zijn er onderdelen die bij alle leerlingen voor problemen zorgen?

‘en bovendien zijn dat ook de leerlingen die toch al remedial teaching krijgen.’

Heeft de remedial teaching dan wel effect gehad, is de remedial teaching gericht geweest op het wegwerken van het hiaat? Welke verwachting heeft u van deze leerlingen, wat zullen zij kunnen behalen, is deze verwachting ambitieus, realistisch?

‘Hier en daar zit er een leerling tussen die wat hoger of wat lager heeft gescoord maar over het algemeen is het wel zoals ze verwacht hadden,’

Waren dit impliciete verwachtingen of een expliciete verwachting, vastgelegd in een doelstelling?

‘behalve spelling, maar ja, daar sluit de toets ook niet goed aan bij de methode die ze gebruiken en heeft Cito de toets net vernieuwd.’

Dat is mogelijk, maar vaak is het zoeken naar verklaringen voor tegenvallende resultaten van leerlingen of de hele groep alleen extern gericht; het ligt aan de methode, aan het feit dat de groep dit jaar niet zo goed is, een paar extreem laag scorende leerlingen die het gemiddelde omlaag brengen, leerkrachtwisselingen enz. Kunnen er geen oorzaken zijn geweest waar wel iets aan te doen was geweest? En hoe gaat u nu verder?

‘Wel moeilijk om aan ouders uit te leggen.’

Zeker, ouders lijken steeds mondiger te worden, dus een extra reden om als team goed op de hoogte te zijn van leerstofaanbod, de inhoud van de toetsen en de betekenis van toetsscores en om tijdig te signaleren, diagnosticeren en een plan voor het vervolg te maken.

‘De intern begeleider bekijkt met de directeur alle groepsoverzichten en ze concluderen dat ze boven de inspectienormen zitten’

Voorlopig geen gevaar dus om als (zeer) zwakke school bestempeld te worden, maar bent u nu tevreden of heeft u ook nog eigen doelen? Misschien op een ander terrein dat niet zo makkelijk te toetsen is; motivatie, creativiteit, welbevinden? Heeft u ook naar de ontwikkeling over de jaren gekeken, hoe ziet het perspectief eruit? Is dit ook iets om met het hele team te bespreken vanuit een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het onderwijs?

‘en dat de resultaten in groep 6 weer minder goed zijn dan in de andere groepen, maar ja, meester Piet moet nog 2 jaar tot zijn pensioen en meestal haalt de leerkracht van groep 7 het wel weer op, zodat dat voor de Citotoets in groep 8 geen gevaar is.’

Door een goede analyse over de jaren en leerstofdomeinen heen kunnen patronen of zwakke plekken herkend worden. Ook op schoolniveau komt dan de vraag op wat oorzaken zijn en wat u daaraan kunt doen.

Dit voorbeeld zoomt in op de plek van en het gebruik van toetsresultaten in de cyclus van opbrengstgericht werken. Zoals in de inleiding in hoofdstuk 1 is aangegeven bestaat de cyclus uit meerdere onderdelen, is er geen begin- en eindpunt en kunt u op verschillende punten ‘instappen’. Alle scholen doorlopen die cyclus al, sommige echter veel minder expliciet dan anderen waardoor de invloed daarvan op de praktijk in de groep en het effect ervan op de resultaten van leerlingen nog verbeterd kan worden. Het maken van een goede analyse van toetsresultaten kan dan een concrete activiteit zijn om de cyclus te versterken. Uit het onderzoek dat aan **Streef** verbonden was, is bovendien bekend dat het ook daadwerkelijk effect heeft om de analyse volgens een stappenplan aan te pakken. Dit stappenplan wordt in dit hoofdstuk gepresenteerd en toegelicht, waarbij de verschillende analysemogelijkheden gebruikt worden die het Computerprogramma van het Volgsysteem van Cito biedt. Voor de heel concrete, praktische en technische aspecten (zoals ‘op welke knop moet ik drukken om het Leerlingrapport te zien’) verwijzen we u naar de handleiding van het Computerprogramma). Het stappenplan is ook te gebruiken bij andere leerlingvolgsystemen (op de computer) zoals bijvoorbeeld Esis en ParnasSys. Het stappenplan is opgezet voor groepsleerkrachten, om te gebruiken voor de analyse van de resultaten van leerlingen uit hun eigen groep. De leerkracht voert zelf de resultaten van de leerlingen in en voert de analyses uit. Voor enkele analyses is het nodig dat de leerkracht ook gebruik kan maken van de module Zelfevaluatie² en daardoor toegang heeft tot resultaten van andere groepen en jaren. De systeembeheerder van het Computerprogramma van Cito zal die mogelijkheid voor de leerkrachten open moeten zetten omdat dat niet de standaard is. Op een enkele school zal dit eerst in het team besproken moeten worden omdat het niet gebruikelijk is dat leerkrachten de resultaten van elkaars leerlingen kunnen inzien. Dit is wel een vereiste als u de kwaliteit van onderwijs ziet als een teamaangelegenheid. Voor een analyse op schoolniveau is het stappenplan in deze vorm niet geschikt. Het principe kan wel naar schoolniveau ‘vertaald’ worden.

3.2 Het stappenplan

In kader 3.1 vindt u het hele stappenplan en in de bijlage een formulier waarin alle stappen zijn verwerkt en waarin u de benodigde gegevens kunt invullen.

Het stappenplan bestaat uit 3 fases. Het begint met de analyse op groepsniveau die uitmondt in de namen van een aantal leerlingen waarvoor een nadere analyse op leerlingniveau raadzaam is. In beide fases wordt de leerkracht al uitgenodigd om na te denken over oorzaken

² Analyses die met deze module uitgevoerd kunnen worden, zijn – zij het minder geavanceerd – ook in andere systemen, onder andere namen mogelijk.

van bepaalde resultaten, maar in de laatste fase wordt dit nog verder geconcretiseerd en uitgebreid met mogelijke oplossingen die daarna in een groepsplan gebruikt kunnen worden. In de eerste kolom van het stappenplan in kader 3.1 vindt u steeds een vraag waarop de analyse een antwoord moet geven. In de tweede kolom het soort analyse dat daar een antwoord op geeft. Vaak zijn er meerdere analysemogelijkheden waarmee de vraag beantwoord zou kunnen worden. Voor- en nadelen worden hierna besproken. Ook persoonlijke voorkeur zal een rol spelen; sommige mensen lezen liever een tabel, anderen liever een grafiek. In de derde kolom staat een concrete voorbeeld van de verwachting die u van het antwoord zou kunnen hebben. De verwachting speelt een belangrijke rol in het stappenplan. In de eerste plaats vanwege de **signaalfunctie**: leidt de analyse tot een ander antwoord dan u verwacht had, dan is er iets aan de hand. Wat is er aan de hand: doen de leerlingen het beter of minder goed dan u verwacht had, zijn de resultaten anders dan in andere jaren, zijn er uitschieters? Daarmee komen we op de tweede belangrijke rol van de verwachtingen: zij fungeren als **doel**, als **standaard**, als **norm** (zie ook kader 3.2 voor informatie over de werking van verwachtingen en doelen en hoofdstuk 4 voor het formuleren van doelen). De voorgedrukte verwachtingen in het stappenplan zijn voorbeelden van verwachtingen, gebaseerd op een gemiddelde groep in een gemiddelde school. De verwachting spreekt telkens uit dat er niets bijzonder is, dat de leerlingen het net zo goed doen als landelijk gemiddeld, als vorige jaar enz. Voor uw eigen analyse zult u dus uw eigen verwachtingen moeten omschrijven; wat verwacht u van uw leerlingen? Hebt u in de afgelopen periode ergens speciaal op ingezet waarvan u specifieke verwachtingen heeft, bijvoorbeeld werkwoordspelling? Hebt u de verwachtingen in het team besproken? Bent u het erover eens, uw leerlingen zitten volgend jaar misschien bij uw collega, dus samen zult u het erover eens moeten zijn wat de verwachtingen zijn. Pakt u het veilig aan of bent u ambitieus?

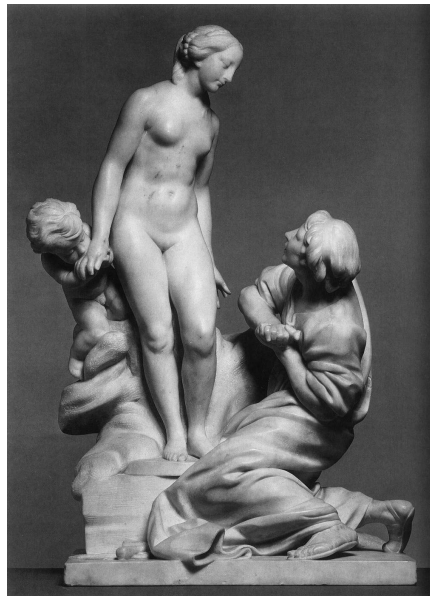
Kader 3.1 10-stappenplan voor het analyseren van toetsgegevens

| Stap | Mogelijke analyse/rapportage | Verwachting (voorbeeld) |
|---|---|---|
| Groepsniveau | | |
| 1. Hoe is het resultaat gemiddeld vergeleken met het landelijk gemiddelde, met vorige afnames, met dezelfde jaargroep in vorige schooljaren, met de parallelgroep(en) en met 'eigen' doelen? | Groepsoverzicht-toets Zelfevaluatie: Trendanalyse, volgmodel jaargroepen | 'Gemiddelde vaardigheidsscore is vergelijkbaar met landelijk gemiddelde, met deze jaargroep in vorige schooljaren en met de parallelgroep.' |
| 2. Hoe is de verdeling over de niveaus (A t/m E of I t/m V of functioneringsniveaus) vergeleken met het landelijk gemiddelde, met vorige afnames, met dezelfde jaargroep in vorige schooljaren, met de parallelgroep(en) en met 'eigen' doelen? | Zelfevaluatie: Dwarsdoorsnede | 'Verdeling van niveaus is gelijk aan de landelijke verdeling.' |
| 3. Hoe is het resultaat op dit vakgebied in vergelijking met andere vakgebieden wat betreft het gemiddelde en de verdeling over de niveaus? | Zelfevaluatie: Groepsanalyse Zelfevaluatie: Dwarsdoorsnede Groepsoverzicht – afnamemoment | 'Resultaat voor rekenen is wat beter dan spelling en lezen.' |
| 4. Is er sprake van groei/voortgang bij leerlingen? | Groepsrapport–gemiddelde Zelfevaluatie: Vaardigheidsgroei leerlingen | 'Er is voortgang bij alle leerlingen in vaardigheidsscore, niveau is gelijk gebleven.' |
| 5. Zijn er specifieke onderdelen waarop meerdere leerlingen uitvallen? | Categorieënoverzicht, foutenanalyse, antwoorden-overzicht, categorieënanalyse groep (voor beperkt aantal toetsen en alleen als passende invoermethode is gebruikt) | 'Geen uitval op specifieke onderdelen bij meerdere leerlingen.' |
| 6. Vallen er leerlingen op? Extreem hoge/lage score of anders dan verwacht, positief of negatief? Zo ja > stap 7, Zo nee > stap 8 | | 'Extra hulp heeft geleid tot minder E-scores.' |
| Leerlingniveau (volg de stappen voor elke leerling genoemd bij stap 6) | | |
| Voor elke opvallende leerling: 7a. Welk resultaat behaalt de leerling vergeleken met het landelijk gemiddelde, met vorige schooljaren (is er sprake van groei/voortgang) en met andere vakgebieden? | Leerlingrapport (alternatief leerlingrapport als de leerling niet de voorgeschreven toets op het vaste afnamemoment heeft gemaakt) Leerlingprofiel | |
| 7b. Welk resultaat heeft de leerling op specifieke onderdelen behaald en heeft eventuele extra inzet effect gehad? | Categorieënoverzicht, foutenanalyse, antwoorden-overzicht, categorieënanalyse leerling (voor beperkt aantal toetsen en alleen als passende invoermethode is gebruikt) | |
| Oorzaken en oplossingen | | |
| 8. Zijn er uitkomsten van de analyse die onverwacht zijn, en zo ja, welke oorzaken kunt u hiervoor aanwijzen? | | |
| 9. Geeft de analyse aanleiding om het onderwijs aan te passen, voor alle leerlingen of voor individuele leerlingen? En zo ja, Welke aanpassingen zijn noodzakelijk? Differentiatie naar tempo, leerstof, instructiewijze, niveau, leertijd? | | |
| 10. Welke verwachtingen heeft u van de aanpassingen (doel voor de volgende toetsafname)? | | |

Kader 3.2 Verwachtingen en doelen

Het belang van het uiten van verwachtingen of het stellen van doelen is gebleken uit diverse onderzoeken. Doelen en verwachtingen zijn aan elkaar gerelateerd: als een verwachting wordt uitgesproken en onderbouwd, dan streeft de leerkracht ernaar het verwachte niveau te behalen en functioneert de verwachting als doel. Dit doel mag vanzelfsprekend niet te laag gesteld zijn maar te hoge, onrealistische doelen zijn ook niet werkbaar. Het is niet gemakkelijk om een ambitieus, 'hoog-maar-haalbaar' doel te formuleren. Een hoge verwachting zou meer moeten zijn dan de 'normale' groei van de leerling. Tegelijkertijd hoeft een te hoog doel niet per se nadelig te zijn: een te hoog doel dat niet behaald wordt kan immers toch voor substantiële leerwinst hebben gezorgd. Leerkrachten(teams) zouden dus doelen moeten stellen die *relatief* hoog zijn ten opzichte van wat zij zouden verwachten op basis van de huidige prestaties, zoals (Cito)toetsen, dagelijks werk en leerlingkenmerken zoals motivatie en leerhouding.

Het bekendste onderzoek naar verwachtingen is in 1986 in Amerika uitgevoerd en heet *Pygmalion in the classroom* (Pygmalion was een beeldhouwer die een prachtig beeld van een vrouw maakte dat door toedoen van de goden tot leven kwam). Leerlingen werden aan het begin van het schooljaar getest en de onderzoekers vertelden de leerkrachten dat zij een nieuwe test afnamen, waarmee vastgesteld kon worden welke leerlingen zouden gaan opbloeien in de loop van het schooljaar. In werkelijkheid was het een intelligentietest en wezen de onderzoekers willekeurig een aantal 'opbloeiërs' aan. De leerkrachten kregen een lijstje met de namen van die leerlingen, waarvan zij *dachten* dat ze zouden gaan opbloeien en dus meer potentie hadden dan je op het eerste gezicht zou zeggen. Aan het eind van het schooljaar testten de onderzoekers alle leerlingen opnieuw. Wat bleek? De zogenaamde 'opbloeiërs' waren inderdaad beter gaan presteren dan vergelijkbare klasgenootjes die niet waren aangewezen. Blijkbaar hadden de leerkrachten hun onderwijs aangepast aan hun verwachting en zo de leerlingen waarvan zij dachten dat ze zouden gaan opbloeien meer geleerd.



Dit verschijnsel heet een 'zichzelf waarmakende voorspelling': doordat je iets verwacht, gedraag je je anders en daardoor komt de verwachting uit.

Nu is er veel kritiek geleverd op de opzet en uitvoering van het Pygmalion-onderzoek, maar het onderzoek heeft het effect van leerkrachtverwachtingen wel op de kaart gezet. Latere onderzoekers hebben – zonder leerkrachten te misleiden - in meer natuurlijke situaties gekeken naar het effect van verwachtingen. Daaruit blijkt bijvoorbeeld dat uiterlijk, gedrag en sociale achtergrond van de leerlingen meespeelt bij de prestatieverwachtingen die leerkrachten van hen hebben, maar dat dit afneemt als er meer objectieve prestatiegegevens, zoals toetsscores, voorhanden zijn. Andere onderzoekers hebben gekeken hoe leerkrachten hun gedrag aanpassen aan de verwachting die zij van de leerlingen hebben. Het blijkt dat de verwachting beïnvloedt welke vragen de leerkracht aan de leerling stelt, hoe vaak en wanneer een leerling de beurt krijgt, wat voor soort feedback een leerling krijgt en welke lesstof de leerling krijgt aangeboden.

Daarnaast zijn er aanwijzingen dat de verwachtingen die leerkrachten (en ouders) van leerlingen hebben beïnvloeden wat leerlingen van zichzelf verwachten. Het is dus ongunstig voor leerlingen als hun leerkracht een relatief lage verwachting van hen heeft en gunstig als die verwachting relatief hoog is. In een van de streefprojecten hebben leerkrachten aan het begin van het schooljaar per leerling ingeschat welk niveau de leerling aan het eind van het jaar zou (moeten kunnen) bereiken. Het blijkt dat leerlingen voor wie een relatief hoog doel is gesteld, gegeven de toetsprestaties in eerdere jaren, beter gaan presteren dan de leerlingen voor wie een relatief laag doel is gesteld.

Opdracht 3.2

Expliciteer voor uw eigen groep de verwachtingen op groepsniveau en voor (enkele) individuele leerlingen en bespreek die in het team.

3.3 Aan de slag

Nu kunt u aan de slag met de analyses. Per stap zullen steeds 2 voorbeelden gegeven worden; een uit de onderbouw en een uit de bovenbouw. Voor de onderbouw gebruiken we als voorbeeld de toets Taal voor kleuters (2011) gemaakt door de leerlingen van groep 2B van Het Streefje in januari 2012. Voor de bovenbouw spitst de analyse zich toe op de toets Rekenen-Wiskunde (2012) gemaakt door de leerlingen van groep 6A, eveneens in januari 2012. In de bijlage bij dit hoofdstuk vindt u de 'ruwe' resultaten van deze leerlingen. Wanneer een nieuwe analyse wordt gebruikt om de vraag te beantwoorden, wordt deze nader toegelicht.

Onderbouw

| | | |
|---|-----------------|-----------------------|
| Naam school: Het Streefje | groep: 2B | schooljaar: 2011/12 |
| toets: Taal voor kleuters 2011 | toetsmoment: M2 | aantal leerlingen: 25 |
| Bijzonderheden: Dit is het eerste cohort leerlingen dat Taal voor kleuters 2011 maakt, hiervoor werd Taal voor kleuters 2004 gebruikt. Voor het niveau van de resultaten op Taal voor kleuters 2011 wordt naast de niveaus I t/m V ook gebruik gemaakt van de niveaus A t/m E om een globale vergelijking te maken met de resultaten van Taal voor kleuters 2004 in de voorgaande jaren. M2 is in januari 2012 afgenomen bij 25 leerlingen, 2 leerlingen (Sven en Mellyora) zaten vorig schooljaar ook al in groep 2. 16 leerlingen hebben in januari 2011 meegedaan aan de M1-afname, 6 leerlingen hebben dat in april gedaan (meestal vanwege de leeftijd; geboren in okt, nov, dec 2006) 1 leerling (Gijs) heeft eind mei E1 gemaakt. | | |

Bovenbouw

| | | |
|--|-----------------|-----------------------|
| Naam school: Het Streefje | groep: 6A | schooljaar: 2011/12 |
| toets: Rekenen-Wiskunde 2012 | toetsmoment: M6 | aantal leerlingen: 25 |
| Bijzonderheden: Sophie Appel heeft de M5-toets gemaakt | | |

Stap 1: Hoe is het resultaat op groepsniveau, uitgedrukt in een gemiddelde vaardigheidsscore en een gemiddeld vaardigheidsniveau? Om het gemiddeld resultaat van uw groep te beoordelen kunt u het vergelijken met het landelijk gemiddelde, met de resultaten van deze jaargroep in (zo mogelijk drie) voorgaande jaren, met de eventuele parallelgroep(en) en met de verwachting die u (met uw team) hebt geformuleerd.

Voor de onderbouwgroep in het voorbeeld waarbij leerlingen op verschillende tijdstippen toetsen maken, iets wat in veel onderbouwgroepen voorkomt, is het verstandig om met beleid te analyseren, zodat geen appels met peren vergeleken worden en verkeerde conclusies getrokken worden. Voor een eerste blik op de resultaten van de afname M2 kiezen we voor het uitdraaien van een **Groepsoverzicht-toets** waarin van een bepaalde toets – in dit geval Taal voor kleuters 2011 – de resultaten van alle afnamemomenten tot nu toe van de leerlingen van groep 2B te zien zijn. We zien dat er 25 leerlingen hebben meegedaan medio 2011-2012, die

gemiddeld een vaardigheidsscore van 67,6 halen. Dit komt op groepsniveau overeen met niveau I (hetzelfde overzicht kan ook uitgedraaid worden met de niveaus A t/m E). De groep behoort daarmee gemiddeld tot de 20% best scorende groepen volgens de handleiding van deze toets. In dit overzicht zien we meteen ook dat Taal voor kleuters 2011 in het voorgaande schooljaar (Eind 2011-2012) niet door alle leerlingen tegelijk gemaakt is en waarschijnlijk ook niet in de 'juiste' periode aangezien verschillende scores zijn gecorrigeerd. Bij deze voorbeeldgroep is bij een aantal jongste leerlingen aan het eind van leerjaar 1 (na ongeveer een half jaar onderwijs) de toets voor jongste kleuters afgenomen. Het Computerprogramma LOVS geeft het vaardigheidsniveau volgens de M1-tabel, maar ook het gecorrigeerde niveau omdat de afname heeft plaatsgevonden in april (in plaats van januari). Om deze reden moet het vergelijken van de gemiddelden van M1, E1 en M2 met enig voorbehoud gedaan worden, waarbij goed in de gaten gehouden moet worden welke leerlingen waar meetellen.

Afbeelding 3.1 Groepsoverzicht-toets³

| | Medio 2010-2011 | Eind 2010-2011 | Medio 2011-2012 |
|-----------------------|----------------------------|---------------------------|----------------------------|
| | Score Niveau | Score Niveau | Score Niveau |
| Jeffrey Bakker | 58 I | | 71 I |
| Ivo van Batenburg | | 56 II → III | 67 II |
| Peter Borger | | 63 I+ → II | 66 II |
| Jonatan vd Bos | 80 I+ | | 64 III |
| Laurens Brackel | 48 III | | 61 III |
| Yu Fan Chen | | 67 I+ → I | 76 I+ |
| Rick van der Geest | 51 II | | 69 II |
| Jona ter Haar | | 45 IV → V | 64 III |
| Maud van Helvoort | 58 I | | 80 I+ |
| Noëlle Hopstaken | 58 I | | 76 I+ |
| Chaima el Karkachi | 56 II | | 64 III |
| Jade Klyvis | 97 I+ | | 80 I+ |
| Sven Kusters | | | 64 III |
| Rianne Leeraar | 60 I | | 63 III |
| Chris van Londen | 51 II | | 66 II |
| Emma Meerbeek | 49 III | | |
| Gijs van der Merk | | 43 V | 54 IV |
| Fiona Onyen | 72 I+ | | 80 I+ |
| Vince van Reijmersdal | 54 II | | 80 I+ |
| Swarinda Roijers | | 45 IV → V | 56 IV |
| Eva van Schagen | 72 I+ | | 84 I+ |
| Youri Schmitt | 44 IV | | 61 III |
| Tio Tibboel | 52 II | | 53 V |
| Lindsey Tichelaar | | 48 III → IV | 62 III |
| Owen van Uden | 58 I | | 71 I |
| Mellyora Voogt | | | 62 III |
| Aantal leerlingen | 17 | 7 | 25 |
| Gemiddeld | 59,9 I+ | 52,5 V | 67,6 I |

Ook het vergelijken van de resultaten van deze leerlingen met de resultaten van leerlingen die de vorige schooljaren in groep 2 zaten moet met enig voorbehoud gedaan worden omdat in die jaren gebruik is gemaakt van de toets Taal voor kleuters 2004. De vaardigheidsscores zijn niet vergelijkbaar en ook de niveau-indeling is - ook als we voor beide toetsen kiezen voor de indeling in niveau A tot en met E - niet goed vergelijkbaar. Bij 'oude' toetsen treedt 'slijtage' op; dat wil zeggen dat het percentage A- en B-leerlingen oploopt en het percentage D- en E-leerlingen afneemt. Om toch enig inzicht te krijgen in hoe groep 2-leerlingen het in de vorige schooljaren deden (en om aan te geven hoe dat zou moeten als we wel vergelijkbare toetsen hebben) passen we het schooljaar aan (rechtsboven in het scherm, kies bij 'Schooljaar' 2010-2011, daarna 2010-2009, daarna 2008-2009), kiezen we groep 2, Taal voor Kleuters 2004, M2, en opnieuw het Groepsoverzicht-toets. Nu is de volgende tabel in te vullen met cijfers en, onderaan, de betekenis daarvan.

³ Alle afbeeldingen in dit hoofdstuk zijn afkomstig van de demo-versie van het computerprogramma behorend bij het Cito Volgsysteem Primair en Speciaal Onderwijs.

Onderbouw: groep 2B, afname Taal voor kleuters (2011)

| Afnamemoment | Gemiddelde vaardigheidsscore | Niveau |
|--|---|------------|
| M2 (2011-2012) januari 2012 | 67,6 (25 lln) | I/A |
| Vergelijking zelfde lln eerdere toetsen | | |
| M1/E1 (2010-2011) april/mei | 52,5 (7 lln, waarvan bij 6 leerlingen het niveau is gecorrigeerd voor het afnamemoment) | V/D |
| M1 (2010-2011) januari | 59,9 (17 lln, 16+1 leerling die nu van school is) | I+/A+ |
| Vergelijking zelfde jaargroep eerdere jaren | | |
| M2 (2010-2011) | N.v.t. Taal voor Kleuters 2004 | B (53 lln) |
| M2 (2009-2010) | N.v.t. Taal voor Kleuters 2004 | C (57 lln) |
| M2 (2008-2009) | N.v.t. Taal voor Kleuters 2004 | B (54 lln) |
| <p>Wat betekent het?</p> <p>De gemiddelde score van de groep medio 2011-2012 (M2) ligt boven het landelijke gemiddelde, de groep hoort bij de bovenste 20% van de groepen 2. In vergelijking met medio 2010-2011 (M1) is het resultaat iets gedaald, maar dat is toe te schrijven aan de jongere leerlingen die bij de afname van M1 in januari niet hebben meegedaan.</p> <p>Voor deze groep moet de vergelijking met vorige groepen 2 voorzichtig geïnterpreteerd worden omdat die leerlingen de TvK'04 hebben gemaakt. Als we kijken naar het gemiddelde niveau (de gemiddelde vaardigheidsscore is niet vergelijkbaar) dan zien we in de loop van de jaren een stijgende lijn. Dat is opmerkelijk omdat te verwachten is dat er vanwege 'slijtage' van de oude toets Taal voor kleuters 2004 eerder bij de nieuwe toets een lager gemiddeld niveau te verwachten zou zijn. Geen harde conclusie dus, maar wel een opmerkelijk resultaat.</p> | | |

Om het gemiddelde resultaat van de leerlingen van 6A te bekijken en te vergelijken met het landelijk gemiddelde, met eerdere resultaten van de groep en met eigen verwachtingen en doelen wordt hier gekozen voor het analyserapport **Groepsrapport-gemiddelde**. Zonder de resultaten van de individuele leerlingen te laten zien geven deze grafiek en tabel inzicht in hoe de groep leerlingen gemiddeld scoort in vergelijking tot wat landelijk gemiddeld is. Deze rapportage is geschikt voor bovenbouwgroepen waar minder vaak leerlingen op andere tijdstippen een toets maken zoals dat bij de kleuters wel gebeurt (een andere toets zal daar overigens wel vaker voorkomen, bijvoorbeeld leerlingen die een toets van een leerjaar hoger of lager maken). Bij de berekening van het gemiddelde resultaat worden namelijk alleen de leerlingen meegenomen die de juiste toets op het juiste tijdstip hebben afgenomen. Eén leerling, Sophie, wordt niet meegerekend omdat zij medio groep 6 een andere toets heeft gemaakt, namelijk de M5-toets. Willen we haar resultaat ook mee laten tellen dan kunnen we beter kiezen voor een andere rapportagemogelijkheid; via de module **Zelfevaluatie** en daarbinnen **Trendanalyse, Volgmodel: leerlingen**. Door de grafiekpunten aan te klikken, krijgt u de resultaten van individuele leerlingen en het groepsgemiddelde te zien.

Hieronder worden beide grafieken weergegeven. Te zien is dat bij het Groepsrapport-gemiddelde het gemiddelde uitkomt op 86,7 (niveau I, gebaseerd op 24 leerlingen) de Trendanalyse geeft een gemiddelde van 85,6 (niveau II, gebaseerd op 25 leerlingen).

In beide grafieken is duidelijk te zien dat deze leerlingen vrij stabiel presteren, bij elke meting iets boven het gemiddelde op dat tijdstip op die toets.

Afbeelding 3.2 Groepsrapport – gemiddelde en Trendanalyse, volgmodel leerlingen

Cito - DEMO versie Arnhem

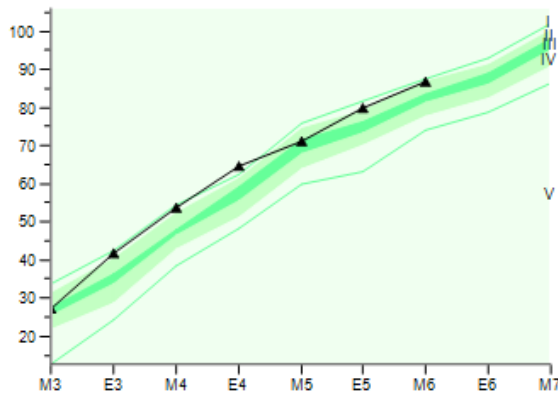


Groepsrapport - gemiddelde

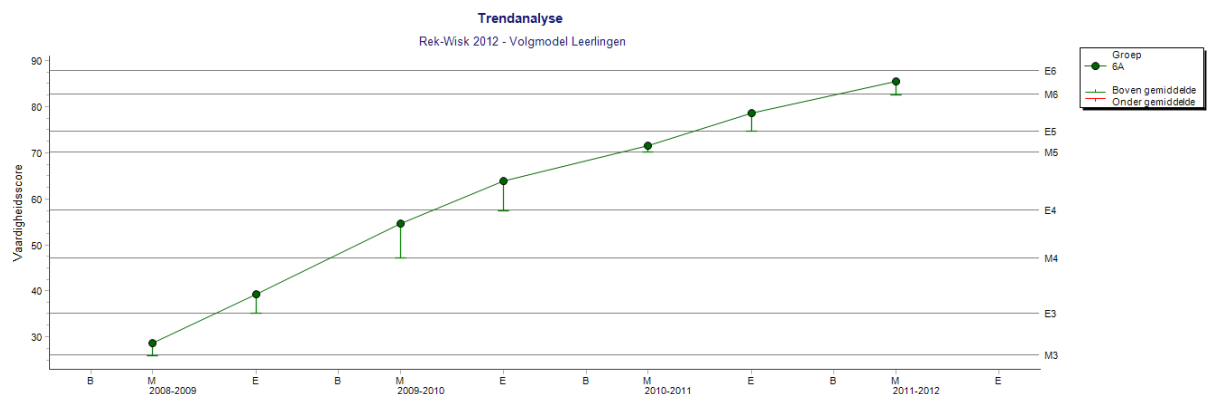
Groep: 6 - 6A

Vergelijking: Alle scholen

Toets: Rek-Wisk 2012

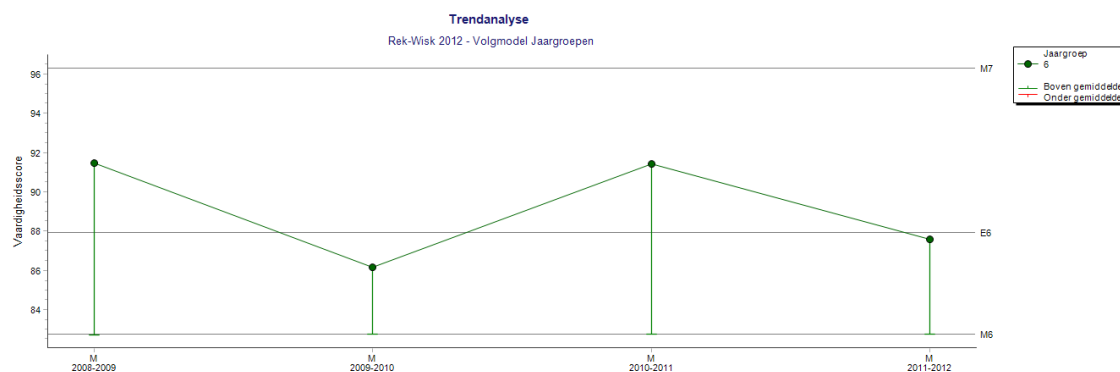


| Afname moment | Aantal leerlingen | Gemiddelde vaard.score | Niveau |
|---------------|-------------------|------------------------|--------|
| M3 | 22 | 27,1 | III |
| E3 | 22 | 41,6 | I |
| M4 | 23 | 53,7 | I |
| E4 | 23 | 64,5 | I+ |
| M5 | 24 | 71,2 | III |
| E5 | 24 | 79,8 | I |
| M6 | 24 | 86,7 | I |



Tenslotte willen we het gemiddelde resultaat van deze groep 6 vergelijken met vorige groepen 6. Daarvoor maken we ook weer een **Trendanalyse**, maar nu kiezen we voor het volgen van **jaargroepen**. Anders dan bij de vorige analyse is het hier alleen mogelijk om alle leerlingen van leerjaar 6 samen te nemen en niet alleen de leerlingen van groep 6A. Zolang parallelgroepen niet systematisch van elkaar verschillen biedt deze analyse toch een interessante vergelijking.

Afbeelding 3.3 Trendanalyse, volgmodel jaargroepen



Samenvattend komen we dan voor de bovenbouwgroep tot de volgende gegevens.

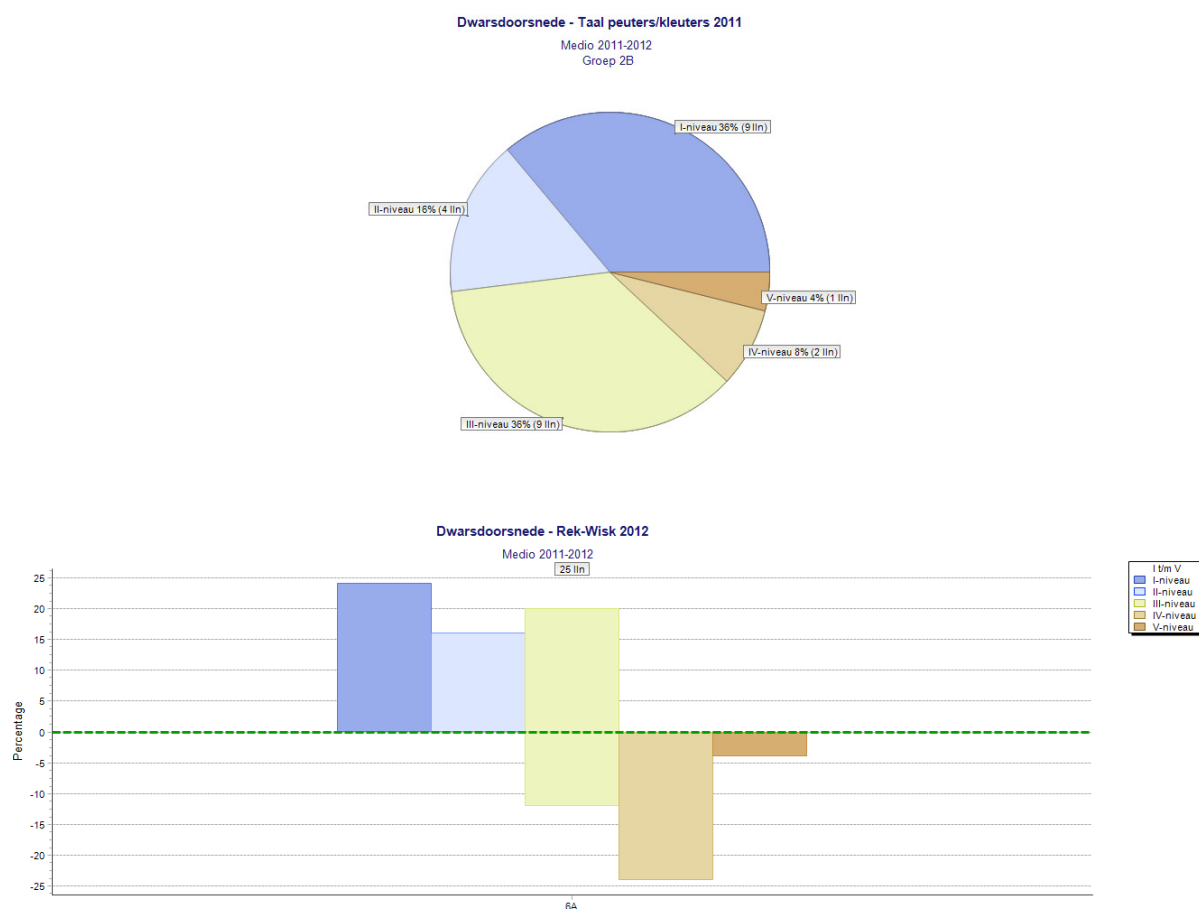
Bovenbouw: groep 6A, afname Rekenen-Wiskunde

| Afnamemoment | Gemiddelde vaardigheidsscore | Niveau |
|--|------------------------------|--------|
| M6 (2011-2012) januari 2012 | 85,6 (25 lln) | II |
| Vergelijking zelfde lln (die in 2011-2012 in groep 6A zitten) eerdere toetsen | | |
| M3 | 28,7 (22 lln) | II |
| E3 | 39,2 (22 lln) | II |
| M4 | 54,7 (23 lln) | I+ |
| E4 | 64,0 (23 lln) | I+ |
| M5 | 71,7 (23 lln) | II |
| E5 | 78,7 (25 lln) | II |
| Vergelijking zelfde jaargroep (alle leerlingen van leerjaar 6) eerdere jaren | | |
| Groep 6 2010/11 M6 | 91,4 (55 lln) | I+ |
| Groep 6 2009/10 M6 | 86,2 (44 lln) | II |
| Groep 7 2008/09 M6 | 91,5 (54 lln) | I+ |
| Wat betekent het? De gemiddelde score van groep 6A op de toets Rekenen-Wiskunde ligt boven het landelijke gemiddelde. De gemiddelde score van deze groep leerlingen ligt in de afgelopen 3 schooljaren steeds iets boven het landelijk gemiddelde. Elke afname ligt het gemiddeld resultaat boven het (landelijk) gemiddelde M6-niveau, de groep 6 van dit jaar is dus qua gemiddeld niveau vergelijkbaar met de groepen 6 in voorgaande jaren. NB. Het gaat hier om alle leerlingen van de jaargroep, in dit geval de leerlingen van 6A en 6B bij elkaar. | | |

Stap 2: Hoe is de verdeling over de verschillende niveaus van de leerlingen in uw huidige groep? Om de verdeling te beoordelen kunt u de verdeling vergelijken met de landelijk verdeling, met de verwachting die u (met uw team) hebt geformuleerd, met de verdeling van uw groep in (zo mogelijk drie) voorgaande jaren en met de verdeling van deze jaargroep in (zo mogelijk drie) voorgaande jaren.

U kunt de verdeling natuurlijk zelf natellen in bijvoorbeeld het eerder uitgedraaide Groepsoverzicht-toets, maar via de module **Zelfevaluatie, Dwarsdoorsnede** kunt u het ook in een grafiek te zien krijgen. Hieronder, op twee verschillende manieren, de grafiek voor de voorbeeld-onderbouwgroep en de voorbeeld-bovenbouwgroep met de verdeling van de niveaus bij de huidige afname.

Afbeelding 3.4 Dwarsdoorsnedes



Voor de onderbouwgroep kijken we voor de vergelijking met de afname vorig jaar bij dezelfde leerlingen naar de verdeling in A t/m E naar meetmoment M1 en nemen de afnamen van januari en april samen. Daarom kunnen we het makkelijkst zelf de niveaus tellen (wel de gecorrigeerde niveaus gebruiken) in het voor stap 1 uitgedraaide Groepsoverzicht-toets. Voor de vergelijking met de groepen 2 uit vorige schooljaren draaien we opnieuw Dwarsdoorsneden uit, waarbij we het schooljaar en de toets aanpassen. We krijgen dan wel de verdeling van alle leerlingen die in groep 2 zaten, respectievelijk 53 en 57 leerlingen.

Onderbouw: groep 2B, afname Taal voor kleuters

| | Zelfde leerlingen vergeleken | | Zelfde jaargroep vergeleken | |
|---|------------------------------|----------------|-----------------------------|--------------------------|
| | M2 (2011-2012) | M1 (2010-2011) | M2 in 2010-2011 (53 lln) | M2 in 2009-2010 (57 lln) |
| A (25%) | 10 (40%) | 12 (50%) | 12 (23%) | 9 (16%) |
| B (25%) | 10 (40%) | 6 (25%) | 11 (21%) | 20 (35%) |
| C (25%) | 3 (12%) | 3 (13%) | 21 (40%) | 17 (30%) |
| D (15%) | 2 (8%) | 3 (13%) | 8 (15%) | 11 (21%) |
| E (10%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (2%) | 0 (0%) |
| Wat betekent het? | | | | |
| Ten opzichte van de vorige afname is er weinig verandering in de verdeling van niveau (we nemen hier een ruime marge omdat de groep leerlingen maar klein is en daarom een verschil van een enkele leerling al een groot verschil in percentage te weeg kan brengen). De vergelijking met vorige jaargroepen is zoals eerder aangegeven niet goed mogelijk. | | | | |

Voor de bovenbouw hanteren we dezelfde aanpak: voor een vergelijking met dezelfde leerlingen tijdens meetmoment M5 tellen we zelf, voor de leerlingen van groep 6 in de vorige schooljaren passen we het schooljaar aan en draaien we opnieuw de Dwarsdoorsneden uit.

Bovenbouw: groep 6A, afname Rekenen-Wiskunde

| | Zelfde leerlingen vergelijken | | Zelfde jaargroep vergelijken | |
|--|-------------------------------|----------------|------------------------------|--------------------------|
| | M6 (2011-2012) | M5 (2010-2011) | M6 in 2010-2011 (55 lln) | M6 in 2009-2010 (44 lln) |
| I (20%) | 6 (24%) | 3 (13%) | 22 (40%) | 14 (32%) |
| II (20%) | 4 (16%) | 8 (35%) | 9 (16%) | 10 (23%) |
| III (20%) | 8 (32%) | 6 (26%) | 20 (36%) | 6 (14%) |
| IV (20%) | 6 (24%) | 5 (22%) | 3 (5%) | 8 (18%) |
| V (20%) | 1 (4%) | 1 (4%) | 1 (2%) | 6 (14%) |
| Wat betekent het? De vergelijking met de vorige afname laat zien dat er wat betreft de verdeling van de niveaus op niveau IV en V weinig veranderd is, op niveau I, II en III zien we een verschuiving van II naar I en III. Ten opzichte van de vorige groep leerlingen in leerjaar 6 zien we iets meer leerlingen in de onderste 2 niveaus. | | | | |

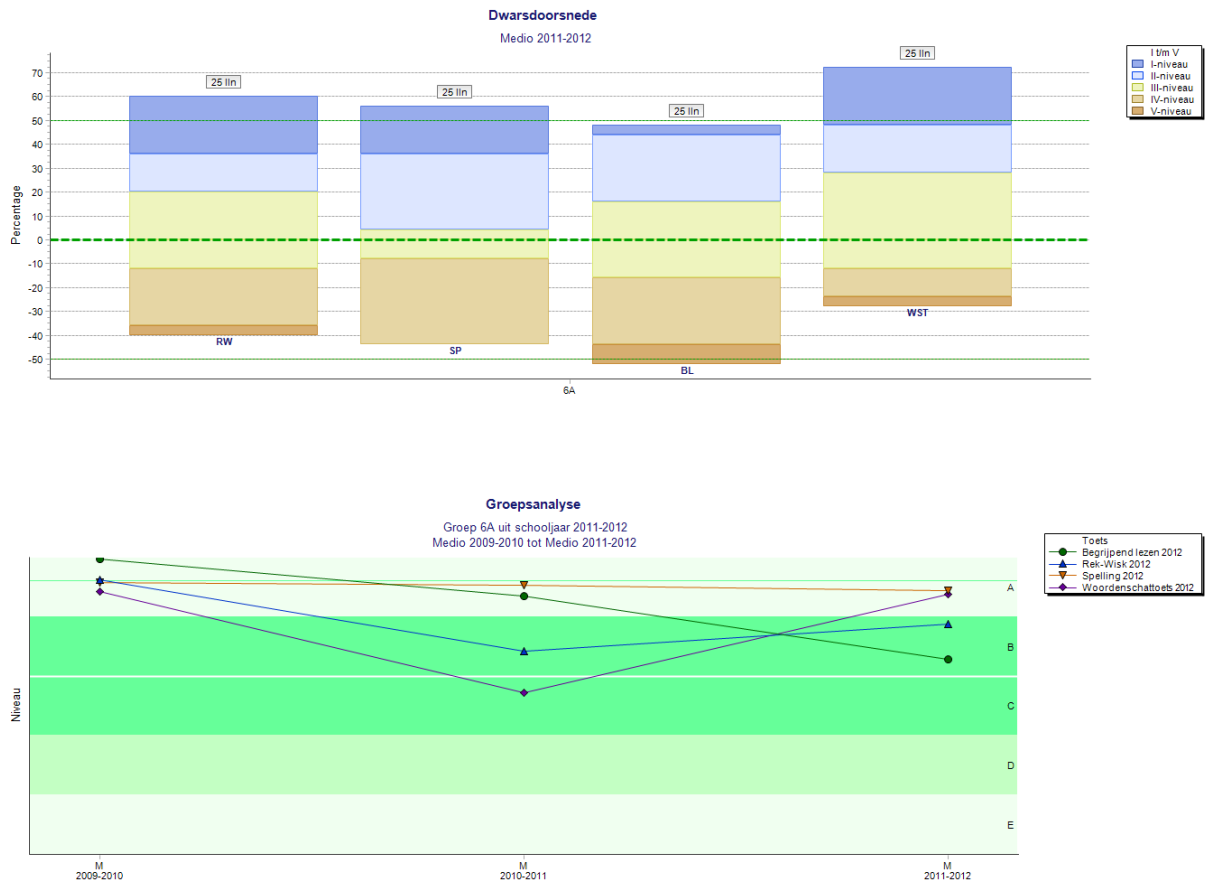
Stap 3. Hoe is het resultaat op dit vakgebied in vergelijking met andere vakgebieden?

Voor de voorbeeld-bovenbouwgroep maken we gebruik van twee rapportages. Via de module Zelfevaluatie kiezen we voor de **Groepsanalyse** en opnieuw voor de Dwarsdoorsnede voor de toetsen die we willen vergelijken. Anders dan bij de onderbouwgroep zien we hier geen gegevens van individuele leerlingen, alleen de ontwikkeling van het gemiddelde (Groepsanalyse) en de verdeling van de niveaus in de groep (Dwarsdoorsnede). In de grafiek staat een aantal hulplijnen getekend; een lijn geeft het landelijk gemiddelde aan en twee lijnen de '50%-grens'. Komt de staaf boven de bovenste 50% lijn heen dan behaalt meer dan de helft van uw leerlingen een score boven het landelijk gemiddelde, komt de staaf onder de -50%-grens uit dan behaalt meer dan 50% van uw leerlingen een score onder het landelijk gemiddelde.

Bij spelling zien we een kleine middengroep (niveau III), een grote groep leerlingen in niveau IV en geen leerlingen in V. Bij begrijpend lezen zijn er bijna geen heel goed scorende leerlingen en zien we als enige domein meer dan 50% van de leerlingen onder het landelijk gemiddelde. Met name op woordenschat doet deze groep het goed, gevolgd door rekenen en spelling.

Welke betekenis hier aan gegeven moet worden hangt mede af van eventuele speerpunten van de school. Heeft men ingezet op woordenschat? Hoe zit het met begrijpend lezen? Staat dat er in andere groepen ook zo voor? Met andere woorden: welke verwachting had men vooraf van het resultaat, of welke doelen had men gesteld?

Afbeelding 3.5 Dwarsdoorsnede en Groepsanalyse



Voor de voorbeeld-onderbouwgroep maken we bij deze stap gebruik van het **Groepsoverzicht-afnamemoment** om alle toetsen die in januari zijn gemaakt naast elkaar te krijgen. In het voorbeeld is gekozen voor de volgorde van laag naar hoog om de vergelijking te vergemakkelijken. Er is duidelijk te zien dat de leerlingen die het op voorbereidend rekenen goed doen, ook op Taal voor kleuters een goed resultaat behalen. Gebruik van de Groepsanalyse en Dwarsdoorsnede zoals bij de bovenbouwgroep is hier niet erg informatief omdat we maar weinig toetsen en weinig afnamemomenten kunnen bekijken.

Afbeelding 3.6 Groepsoverzicht-afnamemoment

Afnamemoment: **Medio 2011-2012**

Groep: **2 - 2B**

| | Rek. peuters/ kleuters 2012 | | Taal peuters/ kleuters 2011 | |
|-----------------------|--------------------------------|--------|--------------------------------|--------|
| | Score | Niveau | Score | Niveau |
| Swarinda Roijers | 70 | D | 56 | C |
| Lindsey Tichelaar | 72 | D | 62 | B |
| Sven Kusters | 74 | C | 64 | B |
| Peter Borger | 75 | C | 66 | B |
| Jona ter Haar | 75 | C | 64 | B |
| Jonatan vd Bos | 78 | C | 64 | B |
| Laurens Brackel | 78 | C | 61 | C |
| Gijs van der Merk | 79 | C | 54 | D |
| Rick van der Geest | 80 | C | 69 | A |
| Ivo van Batenburg | 81 | B | 67 | B |
| Noëlle Hopstaken | 81 | B | 76 | A+ |
| Chris van Londen | 81 | B | 66 | B |
| Yu Fan Chen | 83 | B | 76 | A+ |
| Tio Tibboel | 83 | B | 53 | D |
| Youri Schmitt | 88 | B | 61 | C |
| Mellyora Voogt | 88 | B | 62 | B |
| Eva van Schagen | 90 | A | 84 | A+ |
| Owen van Uden | 92 | A | 71 | A |
| Jeffrey Bakker | 94 | A | 71 | A |
| Maud van Helvoort | 94 | A | 80 | A+ |
| Jade Klyvis | 94 | A | 80 | A+ |
| Rianne Leeraar | 97 | A+ | 63 | B |
| Chaima el Karkachi | 104 | A+ | 64 | B |
| Fiona Onyen | 104 | A+ | 80 | A+ |
| Vince van Reijmersdal | 104 | A+ | 80 | A+ |
| Aantal leerlingen | 25 | | 25 | |
| Gemiddeld | 85,5 | A | 67,6 | A |

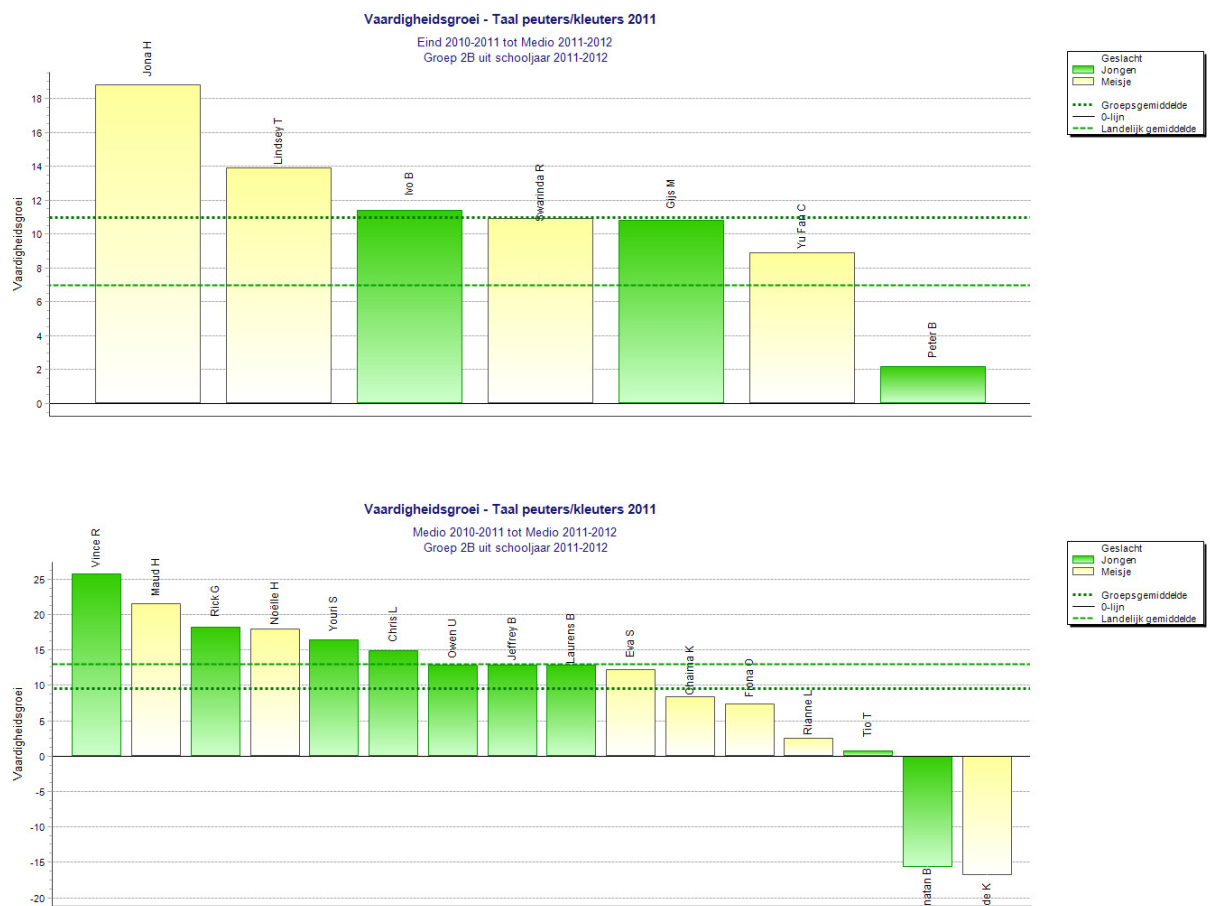
Stap 4. Is er sprake van groei/voortgang? Bij alle leerlingen?

Tot nu toe hebben we alleen gekeken naar het resultaat bij de laatste toetsafname en dat vergeleken met het groepsgemiddelde en de verdeling van de niveaus bij eerdere afnamen, voorgaande jaargroepen en andere domeinen. Belangrijker dan de hoogte van het groepsgemiddelde (uitgedrukt in vaardigheidsscore of niveau) en de vraag of dat groepsgemiddelde is gestegen of gedaald vinden de meeste leerkrachten echter de vraag of en hoeveel leerlingen vooruit zijn gegaan. Leerlingen bij wie de voortgang stagneert of die hiaten laten zien in kennis zijn voor veel leerkrachten een grotere zorg dan een leerling die zich stabiel ontwikkelt op niveau III, zo bleek uit de vragenlijst van Streef.

Om de groei van leerlingen in kaart te brengen kan – voor een overzicht van de hele groep – het best gewerkt worden met de rapportage **Vaardigheidsgroei** uit de module **Zelfevaluatie**. Hieronder zijn de grafieken opgenomen die laten zien hoeveel de leerlingen van groep 2 zijn vooruitgegaan tussen de afnamen in groep 1 en de afname medio groep 2. Omdat sommige van deze leerlingen de toets voor de jongste kleuters medio het schooljaar hebben gemaakt en anderen aan het eind van het schooljaar zijn er 2 analyses gedaan. Bij de grafieken van de

leerlingen van groep 2 zien we dat de leerlingen waarbij het M2-resultaat wordt vergeleken met E1 allemaal vooruit zijn gegaan (de staven komen allemaal boven de 0-lijn uit). Van de leerlingen waarvan het M2-resultaat vergeleken wordt met de M1-afname zien we dat er 2 leerlingen zijn die een 'groei' van minder dan 0 laten zien, dat betekent dat zij medio groep 2 lager scoren dan medio groep 1. Door op de staaf van een leerling te klikken krijgen we de resultaten van die leerling te zien. Bij Jade (helemaal rechts in grafiek van Medio 2010-2011 tot Medio 2011-2012) zien we dan bijvoorbeeld dat zij bij M1 zeer hoog scoorde (I+) en ook bij M2 I+ scoort. Zij kon dus feitelijk niet veel hoger meer scoren. Bij Jonathan zien we een afname van I+ naar III. Dat roept meer vragen op. Verder zien we in de grafiek een groene lijn die de gemiddelde groei in de groep aangeeft en een lijn die de landelijk gemiddelde groei aangeeft.

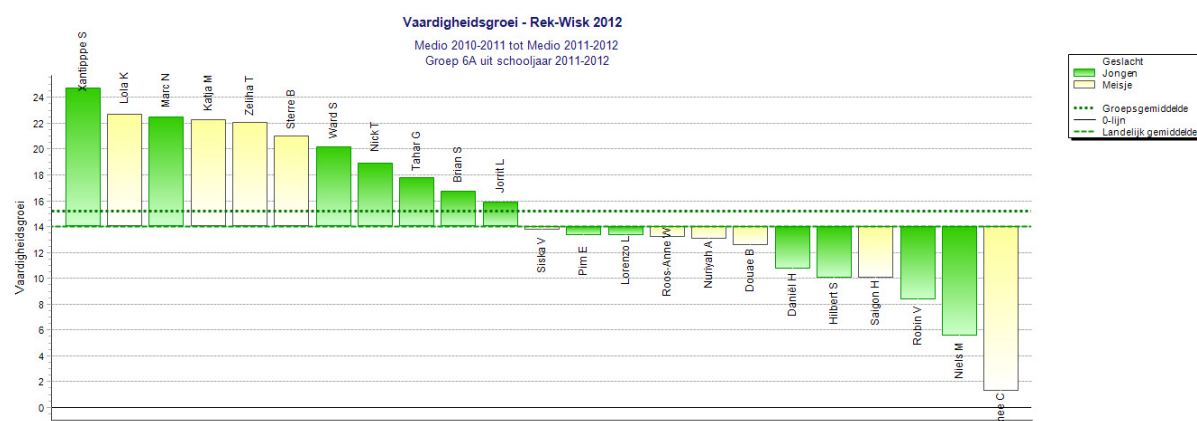
Abbeelding 3.7 Vaardigheidsgroei groep 2



Bij de grafiek van groep 6 hebben we ervoor gekozen om niet de 0-lijn als vergelijkinglijn in te stellen maar de lijn van het landelijk gemiddelde. De leerlingen van wie de staaf 'naar boven gaat' laten een groei zien die boven het landelijk gemiddelde lijn, de leerlingen van wie de staaf 'naar beneden gaat' groeiden minder dan dat landelijk gemiddeld is.

Alle leerlingen zijn gegroeid tussen M5 en M6 (want alle leerlingen hebben een groei boven de 0), bij Romee blijft de groei ver achter bij het landelijk, en het groepsgemiddelde, Xantippe die in M5 al I+ behaalde is het meest vooruitgegaan van alle leerlingen.

Afbeelding 3.8 Vaardigheidsgroei groep 6



Stap 5. Zijn er specifieke onderdelen waarop meerdere leerlingen uitvallen?

De nu verkregen informatie over de vaardigheidsscore, het niveau en de vooruitgang van de groep als geheel geeft per leerstofdomein een algemeen beeld van het beheersingsniveau van de leerlingen. Meerdere toetsen uit het Cito Volgsysteem kunnen ook nader geanalyseerd worden waarbij meer in detail inzicht verkregen kan worden in de beheersing van bepaalde categorieën binnen een leerstofdomein. Bij spelling kan er gekeken worden naar verschillende spellingscategorieën, bij rekenen bijvoorbeeld naar getallen en getalrelaties, meten of tijd en geld. Ook de nieuwste kleutertoetsen zijn uit te splitsen in verschillende categorieën. Deze informatie geeft meer dan een vaardigheidsscore aanwijzingen voor toekomstig onderwijs. Voorwaarde voor de nadere analyse is dat van de leerlingen de antwoorden op de opgaven ingevoerd moeten. Alleen de totale toetsscore voldoet dan niet. Als u de antwoorden op opgaven heeft ingevoerd of de foute antwoorden hebt aangeklikt (of als een leerling de toets op de computer heeft gemaakt) weet de computer precies welke opgaven de leerling goed of fout heeft gemaakt en bij Spelling kan de computer bij een fout antwoord ook nog uitzoeken wat voor soort fout de leerling heeft gemaakt, bijvoorbeeld een 'dom' schrijffoutje, of een structurele fout die vaker voorkomt. Ook ziet de computer of de leerling alleen fouten maakt bij de moeilijkste opgaven of ook bij eenvoudige opgaven en houdt hier rekening mee bij het bepalen van de vaardigheidsscore⁴. De computer kan vervolgens via de Categorieënanalyse laten zien op welke categorieën leerlingen het goed of minder goed hebben gedaan, rekening houdend met hun totaalscore.

Voor stap 5 kijken we naar de **Categorieënanalyse groep**, de Categorieënanalyse leerling komt later aan bod, nadat we in stap 6 de leerlingen hebben geselecteerd voor wie we een nadere analyse willen maken.

In dit voorbeeld zijn van groep 2 en 6 respectievelijk de resultaten van 3 en 4 leerlingen te zien, van de andere leerlingen zijn de resultaten op de afzonderlijke opgaven niet ingevoerd.

Van groep 2 zien we de resultaten van Gijs, Swarinda en Tio. Na de score, die we al uit eerdere stappen kennen, zien we een kolom 'Signaal' die aangeeft of de resultaten van de individuele leerling opvallend zijn. Ook de tabel daaronder, waarin per categorie is samengevat hoe de

⁴ Daarom kan er soms een klein verschil zitten tussen de vaardigheidsscore die u zelf bepaalt op basis van het aantal goed gemaakte opgaven en de vaardigheidsscore die de computer bepaalt.

leerlingen het als groep hebben gedaan bevat een kolom 'Signaal'. Deze kolom geeft aan of de resultaten van de groep leerlingen als geheel opvallend zijn, omdat de groep als geheel achterblijft of voorloopt op een of meerdere categorieën. In het voorbeeld is deze kolom leeg omdat de computer deze informatie alleen geeft als er 10 of meer leerlingen meegenomen zijn (zie de handleiding van het Cito voor een voorbeeld met een signaal).

In dit voorbeeld zien we dat er geen verband is tussen een lage of hoge vaardigheidsscore en het wel of niet opvallend zijn van de resultaten van een leerling. Leerlingen die een I scoren kunnen een opvallend beeld laten zien en leerlingen die een IV scoren kunnen niet opvallend zijn.

Afbeelding 3.9 Categorieënoverzicht

Groep: **2 - 2B**
Toets - taak: **Taal peuters/kleuters 2011 - M2**

| | Afname datum | Toetsscore / Vaard. score | Niveau norm. cor. | Signaal | PW s% afw | KL s% afw | K&R s% afw | ELW s% afw | SO s% afw | AS s% afw |
|-------------------|--------------|---------------------------|-------------------|----------------|-----------|-----------|------------|------------|-----------|-----------|
| Gijs van der Merk | 25-01-2012 | 40 / 54 | IV | Niet opvallend | 66 +9 | 47 -22 | 71 +8 | 100 +20 | 92 +20 | 51 -17 |
| Swarinda Roijers | 24-01-2012 | 41 / 56 | IV | Opvallend | 39 -21 | 62 -10 | 100 +33 | 83 0 | 100 +25 | 60 -12 |
| Tio Tibboel | 25-01-2012 | 40 / 53 | V | Zeër opvallend | 82 +27 | 76 +9 | 26 -34 | 70 -8 | 100 +30 | 37 -28 |

s% = Percentage score geobserveerd, afw = Percentage score afwijking

| Categorie label | Categorie | Aantal opgaven | Aantal lln boven gem. | Gem. afw. boven gem. | Aantal lln onder gem. | Gem. afw. onder gem. | Signaal |
|-----------------|-------------------------------|----------------|-----------------------|----------------------|-----------------------|----------------------|---------|
| PW | Passieve woordenschat | 15 | 2 | 18 | 1 | -21 | - |
| KL | Kritisch luisteren | 15 | 1 | 9 | 2 | -16 | - |
| K&R | Klank en rijm | 8 | 2 | 20 | 1 | -34 | - |
| ELW | Eerste en laatste woord horen | 6 | 1 | 20 | 1 | -8 | - |
| SO | Schriftoriëntatie | 8 | 3 | 25 | - | - | - |
| AS | Auditieve synthese | 8 | - | - | 3 | -19 | - |

Groep: **6 - 6A**
Toets - taak: **Rek-Wisk 2012 - M6-digi**

| | Afname datum | Toetsscore / Vaard. score | Niveau norm. cor. | Signaal | GET s% afw | HR s% afw | BE_mp s% afw | ME s% afw | TG s% afw | VBP s% afw |
|--------------------|--------------|---------------------------|-------------------|----------------|------------|-----------|--------------|-----------|-----------|------------|
| Tahar Grira | 16-01-2012 | 81 / 100 | I | Zeër opvallend | 64 -23 | 82 -6 | 95 +13 | 91 +10 | 70 -15 | 100 +14 |
| Katja Mulder | 20-01-2012 | 41 / 74 | IV | Niet opvallend | 36 -6 | 43 +2 | 27 -8 | 47 +7 | 43 +1 | 29 -3 |
| Marc van Nieuwkoop | 16-01-2012 | 80 / 99 | I | Zeër opvallend | 100 +14 | 72 -15 | 82 +1 | 96 +16 | 73 -11 | 100 +15 |
| Ward van Schaagen | 19-01-2012 | 54 / 82 | III | Niet opvallend | 46 -13 | 60 +1 | 68 +16 | 41 -13 | 45 -12 | 74 +23 |

s% = Percentage score geobserveerd, afw = Percentage score afwijking

| Categorie label | Categorie | Aantal opgaven | Aantal lln boven gem. | Gem. afw. boven gem. | Aantal lln onder gem. | Gem. afw. onder gem. | Signaal |
|-----------------|--|----------------|-----------------------|----------------------|-----------------------|----------------------|---------|
| GET | Getallen en getalrelaties | 8 | 1 | 14 | 3 | -14 | - |
| HR | Hoofdrekenen | 28 | 2 | 2 | 2 | -10 | - |
| BE_mp | Bewerkingen met gebruik uitrekenpapier | 16 | 3 | 10 | 1 | -8 | - |
| ME | Meten | 22 | 3 | 11 | 1 | -13 | - |
| TG | Tijd en geld | 14 | 1 | 1 | 3 | -13 | - |
| VBP | Verhoudingen, breuken en procenten | 8 | 3 | 17 | 1 | -3 | - |

Voor het selecteren van leerlingen voor een nadere analyse (bij stap 6) kunnen dus verschillende redenen zijn: een lage/hoge vaardigheidsscore of niveau, weinig/veel groei of een opvallend beeld gebaseerd op de analyse van de categorieën.

Stap 6. Vallen er leerlingen op? Extreem hoge/lage score of anders dan verwacht, positief of negatief?

Door stap 1 tot en met 5 hebben we een goed beeld gekregen van de groep als geheel; we weten nu hoe ze het gemiddeld genomen doen. We weten hoeveel leerlingen, en welke, onder en boven het groepsniveau presteren, we weten of de leerlingen een 'normale' vooruitgang laten zien en of er bepaalde categorieën zijn waarop veel leerlingen achterblijven. De meeste leerlingen zullen zich ontwikkelen zoals u als leerkracht verwacht, de ene iets sneller, de

andere iets langzamer, maar er zullen ook leerlingen zijn die u in het bijzonder zijn opgevallen. Bij stap 6 bepaalt u aan de hand van de eerdere gegevens van welke leerlingen u de resultaten nader wilt analyseren omdat ze minder vooruitgaan dan u gedacht had, omdat ze het op het ene leerstofdomein veel beter doen dan op een ander domein, omdat ze minder goed mee kunnen komen, omdat ze de afgelopen periode speciale hulp hebben gehad, omdat ...

In de voorbeeldgroepen die we hier gebruiken zouden dat bijvoorbeeld Tio, Swarinda en Laurens kunnen zijn in groep 2 en Tahar, Sophie en Robin in groep 6. Stap 7 voert u dan vervolgens uit voor alle leerlingen die u in stap 6 hebt geselecteerd.

Stap 7a. Welk resultaat behaalt de leerling, vergeleken met het landelijk gemiddelde, vergeleken met vorige schooljaren (is er sprake van groei/vooruitgang), vergeleken met andere vakgebieden?

Stap 7b. Welk resultaat heeft de leerling op specifieke onderdelen behaald en heeft eventuele extra inzet effect gehad?

Stap 7a kunnen we vaak al beantwoorden met de analyses van de groep die eerder zijn gedaan. Het computerprogramma biedt ook een aantal analyses specifiek voor individuele leerlingen: het **(alternatieve) leerlingrapport** en het **leerlingprofiel**. Voor Sophie uit groep 6 zijn beide rapportages hieronder opgenomen.

Abbeelding 3.10 Alternatief leerlingrapport

Cito - DEMO versie Arnhem

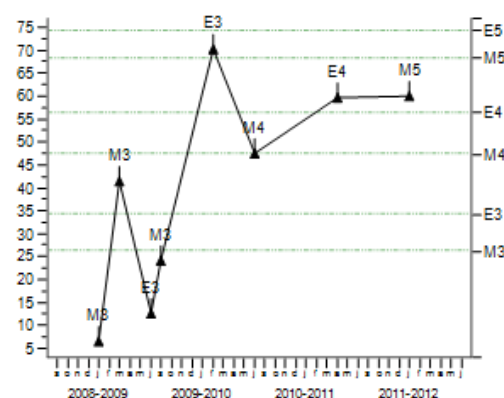


Alternatief leerlingrapport

Leerling: **Sophie Appel (6 - 6A)**

Vergelijking: **Alle leerlingen**

Toets: **Rek-Wisk 2012**



| Afn. datum | Leeftijd jr-mnd | Jgr | Taak | Toetsscore / Vaard. score | Func. niveau |
|------------|-----------------|-----|---------|---------------------------|--------------|
| 13-01-09 | 7-06 | 3 | M3 | 18 / 6 | < M3 |
| 19-03-09 | 7-08 | 3 | M3-digi | 39 / 41 | E3M4 |
| 11-06-09 | 7-11 | 3 | E3 | 18 / 13 | < M3 |
| 01-09-09 | 8-02 | 4 | M3-digi | 28 / 24 | < M3 |
| 01-02-10 | 8-07 | 4 | E3-digi | 54 / 70 | > E4 |
| 15-06-10 | 8-11 | 4 | M4-digi | 33 / 48 | M4 |
| 11-04-11 | 9-09 | 5 | E4-digi | 38 / 60 | E4M5 |
| 12-01-12 | 10-06 | 6 | M5-digi | 30 / 60 | E4M5 |

Het alternatieve leerlingrapport laat precies zien hoe de leerling zich ontwikkelt op één domein. In het voorbeeld is gekozen voor het rapporteren van het functioneringsniveau. Het functioneringsniveau geeft aan op welk gemiddeld niveau een leerling presteert, bijvoorbeeld op het gemiddelde niveau van medio groep 5. Het functioneringsniveau is dan M5 en het geeft aan dat de leerling leerstof aangeboden dient te krijgen op het niveau medio tot eind groep 5. Het leerlingprofiel biedt de mogelijkheid om voor 1 leerling meerdere leerstofdomeinen naast elkaar in beeld te krijgen. Voor Sophie zien we daarin duidelijk dat het technisch lezen voor

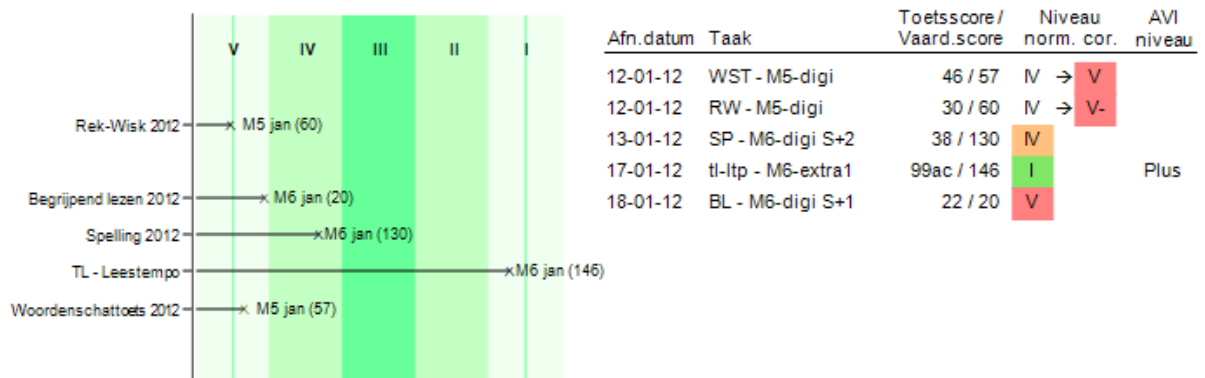
haar geen probleem is, maar dat ze op de andere onderdelen, niet alleen rekenen, behoorlijk achterblijft.

Afbeelding 3.11 Leerlingprofiel

Leerling: **Sophie Appel (6 - 6A)**

Vergelijking: **Alle leerlingen**

Afnamperiodes: **Alle Afnames - 2011-2012**



Voor spelling zit ze nu op niveau IV, maar wel tegen niveau III aan, daarom onderzoeken we hier (stap 7b) nader welke categorieën tot problemen leiden om haar zo passend mogelijk onderwijs te kunnen geven. De **Foutenanalyse** van de spellingstoets geeft per categorie aan of fouten die in de betreffende opgaven zijn gemaakt te maken hebben met de categorie of niet. Voor Sophie geldt dat zij teveel fouten heeft gemaakt in categorie 26, 27, 111, 116, 117 en 121 (signaalkleur: oranje), maar dat het alleen in categorie 27 en 117 in minstens 50% van de gevallen fouten betreft die te maken hebben met de betreffende categorie (signaalkleur: rood); woorden waarin de k geschreven wordt als c, en woorden met ch of cht.

Afbeelding 3.12 Foutenanalyse

Groep: **6 - 6A**

Toets taak: **Spelling 2012 - M6-digi S+2**

| | Categorie | Cat 22 | Cat 23 | Cat 24 | Cat 25 | Cat 26 | Cat 27 | Cat 107 | Cat 109 | Cat 111 | Cat 113 | Cat 116 | Cat 117 | Cat 118 | Cat 120 | Cat 121 | Tot% |
|---------------------|-----------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|-------|
| Sophie Appel | | C A | C A | C A | C A | C A | C A | C A | C A | C A | C A | C A | C A | C A | C A | C A | C A |
| | | 25 0 | 25 0 | 0 0 | 20 20 | 25 25 | 50 0 | 33 0 | 0 33 | 25 25 | 0 0 | 0 50 | 80 20 | 25 0 | 0 0 | 25 25 | 23 13 |
| Gemiddelde% (1 lln) | | 25 0 | 25 0 | 0 0 | 20 20 | 25 25 | 50 0 | 33 0 | 0 33 | 25 25 | 0 0 | 0 50 | 80 20 | 25 0 | 0 0 | 25 25 | 23 13 |

Categorie 22: verandering van -f in -v- en -s in -z- bij vervoeging en meervoudsvorming (4 opgaven)

Categorie 23: woorden met -em-, -elen-, -enen of -eren (4 opgaven)

Categorie 24: woorden met -lijk of -lg (4 opgaven)

Categorie 25: woorden waarin /ie/ geschreven wordt als i (5 opgaven)

Categorie 26: woorden waarin /s/ geschreven wordt als c (4 opgaven)

Categorie 27: woorden waarin /k/ geschreven wordt als c (4 opgaven)

Categorie 107: (7+) woorden met -ng(-) of -nk(-) (3 opgaven)

Categorie 109: (9+) verkleinwoorden met uitgang -je (na -d en -t), -pje of -etje (3 opgaven)

Categorie 111: (11+) woorden met (-)el(-) of (-)ij(-) (4 opgaven)

Categorie 113: (13+) samengestelde woorden met meer dan twee medeklinkers na elkaar (4 opgaven)

Categorie 116: (16+) woorden met (-)au(-), -auw(-), (-)ou(-) of -ouw(-) (4 opgaven)

Categorie 117: (17+) woorden met -ch(-) of -cht(-) (5 opgaven)

Categorie 118: (18+) woorden met -d(-) (4 opgaven)

Categorie 120: (20+) woorden met open lettergreep (4 opgaven)

Categorie 121: (21+) woorden met gesloten lettergreep (4 opgaven)

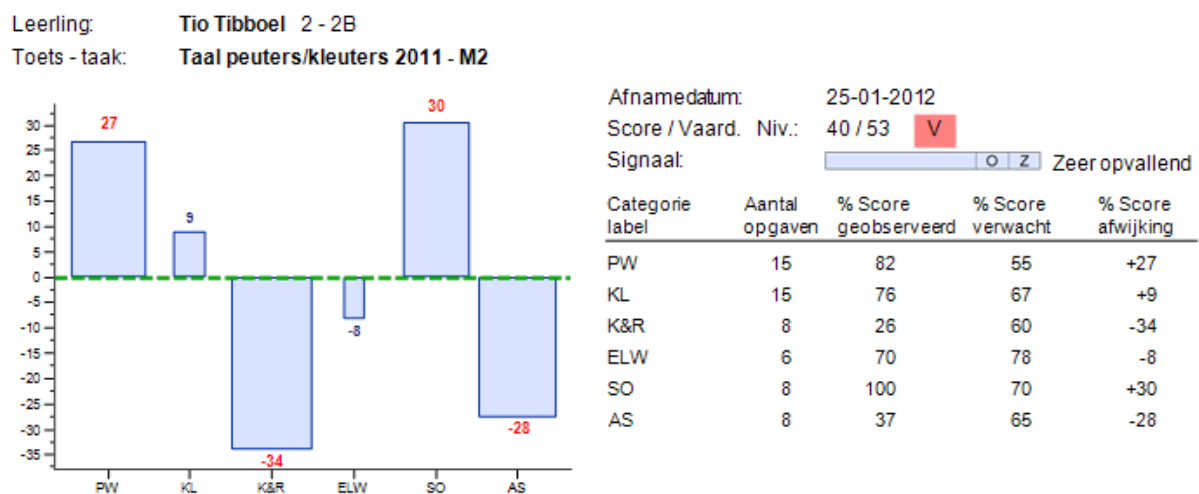
C = Categoriefout (percentage)

A = Andere fout (percentage)

Voor stap 7b kunnen we ook gebruik maken van het **Categorieënanalyse leerling**, waarin per leerling te zien is waar de leerling – rekening houdend met zijn/haar niveau – goed of minder goed op gescoord heeft. Hieronder een voorbeeld van Tio uit groep 2. Tio behaalde op de

toets Taal voor kleuters een vaardigheidsscore van 53 in niveau V, bij rekenen behaalde bij niveau II. Ook weten we dat hij bij taal het afgelopen half jaar nauwelijks vooruit is gegaan (zie stap 4). Om hem goed te begeleiden in de tweede helft van het schooljaar in groep 2 willen we weten waar binnen het domein taal zijn hiaten liggen. De grafiek laat zien dat voor een leerling met zijn totaalscore hij opvallend laag scoort op Klank en Rijm (K&R) en op Auditieve synthese (AS). Vooral deze onderdelen dragen dus bij aan zijn lage resultaat. Dat betekent niet dat hij het op de andere onderdelen heel goed doet; op Passieve Woordenschat (PW) doet hij het *beter dan andere leerlingen met hetzelfde niveau*. Het is dus zinvol om Tio op alle taalonderdelen extra begeleiding te geven, met speciale aandacht voor K&R en AS.

Afbeelding 3.13 Categorieënanalyse leerling



Bij stap 1 tot en met 7 hebben we met behulp van de verschillende analysemogelijkheden die het Computerprogramma LOVS heeft een compleet beeld van de prestaties van de groep en van bepaalde individuele leerlingen gekregen. Door vooraf al expliciet verwachtingen te formuleren, wordt gaandeweg duidelijk welke conclusies we kunnen trekken, waar de resultaten aan onze verwachtingen voldoen en waar (nog) niet. Daarna volgen dan eigenlijk de belangrijkste vragen: welke oorzaken kunnen we aanwijzen voor het al dan niet behalen van de resultaten en hoe nu verder? Hoe kunnen we in de komende periode de oorzaken voor achterblijvende ontwikkeling wegnemen, zo veel mogelijk 'compenseren' (bij alle leerlingen kunnen we immers niet meer bereiken dan in het vermogen van de leerling ligt) en hun prestaties optimaliseren? Deze zaken komen aan de orde in stap 8 tot en met 10:

Stap 8. Zijn er uitkomsten van de analyse die onverwacht zijn, en zo ja, welke oorzaken kunt u hiervoor aanwijzen?

Stap 9. Geeft de analyse aanleiding om het onderwijs aan te passen, voor alle leerlingen of voor individuele leerlingen? En zo ja, Welke aanpassingen zijn noodzakelijk? Differentiatie naar tempo, leerstof, instructiewijze, niveau, leertijd?

Stap 10. Welke verwachtingen heeft u van de aanpassingen (doel voor de volgende toetsafname)?

Deze stappen maken duidelijk dat analyse van toetsen niet een doel op zichzelf is maar onderdeel van de cyclus van opbrengstgericht werken, waarin de analyse enerzijds een evaluatie is van de afgelopen periode en anderzijds het startpunt van een nieuwe periode. De ‘beoordeling’ van de behaalde resultaten vindt plaats aan de hand van de doelen of verwachtingen die vooraf zijn geformuleerd en de analyse leidt weer tot nieuwe doelen of verwachtingen voor de nieuwe periode, gekoppeld aan een plan van aanpak om die doelen te bereiken.

Voor de voorbeeldgroepen die gebruikt zijn ter illustratie van stap 1 tot en met 7 kunnen we stap 8 tot en met 10 niet nemen. Daarvoor is immers voorkennis nodig ten aanzien van de leerlingen en het aangeboden onderwijs.

Om toch een aantal aandachtspunten aan de orde te laten komen vindt u hieronder per stap een aantal citaten uit analyses die leerkrachten in het kader van hun deelname aan **Streef** hebben opgeschreven.

Stap 8, 9 en 10 zijn niet eenvoudig; oorzaken kennen we niet altijd, van aanpassingen weten we niet altijd op voorhand of ze zullen werken (ze zijn m.a.w. niet altijd ‘evidence based’, dat wil zeggen dat wetenschappelijk is aangetoond dat het werkt) en verwachtingen formuleren kan eng zijn, juist omdat u als leerkracht lang niet overal invloed op heeft. In de bovenstaande uitspraken zien we daar verschillende voorbeelden van: oorzaken die slechts buiten de invloed van de leerkracht worden gezocht of die nog onderzocht moeten worden, aanpassingen die niet concreet zijn geformuleerd en verwachtingen die geen verwachtingen zijn (‘eventueel dan gaan differentiëren’) of meer een hoop uitspreken.

Desondanks heeft deze manier van analyseren en nadenken over oorzaken, aanpassingen en de verwachtingen of doelen invloed op het denken en handelen van leerkrachten én op de resultaten van de leerlingen van deze leerkrachten. Daarbij moet opgemerkt worden dat het maken van een goede analyse tijd kost, dat het op teamniveau zal moeten gebeuren en na elke toetsperiode opnieuw. Bij de Streef-scholen zagen we na het jaar van deelname weer een daling van de prestaties van leerlingen. Een van de leerkrachten gaf aan: ‘... we hebben heel veel geleerd, het gaat nog niet automatisch, maar we hebben ons er dit jaar wel weer toe gezet om het op deze manier te doen ...’

Opdracht 3.3

Lees de citaten over oorzaken, aanpassingen en verwachtingen door en bespreek met elkaar wat u van de citaten vindt.

- Waar worden de oorzaak voor onverwachte resultaten gezocht? Zijn er nog andere ‘soorten’ oorzaken denkbaar, m.a.w. waar kunnen de oorzaken liggen voor onverwachte resultaten, is er eigenlijk altijd een aanwijsbare oorzaak?
- Wat voor soort aanpassingen worden er aangedragen? Hoe zit dat bij u op school; hoe concreet formuleert het team aanpassingen en hoe zorgt u ervoor dat die aanpassingen ook uitgevoerd worden?
- Vindt u de verwachtingen reëel en concreet genoeg, kunnen de verwachtingen gebruikt worden als ‘norm’ bij de toetsafname over een half jaar? Waarom wel, waarom niet?

Oorzaken

'Bij meeste leerlingen is er geen groei. Meegenomen moet worden dat het laatste half jaar zeer onrustig was door ziekte leerkracht en veel wisseling van leerkrachten.'

'Haar gedrag en mogelijk is ze dyslectisch.'

'Moeilijk te zeggen. Ik vind hem altijd heel dromerig en afwezig overkomen. Let tijdens de instructie niet of nauwelijks op. Als ik hem een vraag stel dan weet hij meestal niet waar het over ging of antwoord dan iets wat een heel gek antwoord is.'

'De afname van toets E4 bestaat uit verhaalsommen deze heeft hij waarschijnlijk niet begrepen of de juiste sommen er niet uit gehaald.'

'Er is een intelligentie onderzoek in gang gezet.'

'De leerling laat ons vanaf groep 3 een wisselende score zien. Vanaf begin groep 4 laat ze een stijgende lijn zien namelijk van een C score naar een B score. Vanaf midden 4 tot aan eind 4 daalt haar score van B naar een lage C. Conclusie:

- Heeft het te maken met de moeilijkheid van de teksten?
- Is de vraagstelling zodanig dat dit te moeilijk voor haar was?
- Is het moment ongunstig geweest, externe factoren?
- Is haar woordenschat niet verbreed?'

Aanpassingen

'2x per week 20 minuten extra spelling in 1 op 2 situatie waarbij uitvallende categorieën opnieuw worden behandeld.'

'Veel kinderen hebben moeite met werkhouding en concentratie.'

'Er rekening mee houden dat de leerling moeite heeft met automatiseren. Veel herhaling nodig.'

'Een paar leerlingen kunnen extra werk mee naar huis krijgen om e.a. te oefenen.'

'De leerling zou tijdens instructie bij mij aan tafel kunnen zitten om zo een actievere houding proberen te krijgen.'

'Instructie voor de goede onderdelen zou misschien korter kunnen.'

'De lessen worden nu m.i.v. nieuwe schooljaar klassikaal gegeven en Kidsweek wordt frequenter ingezet.'

'Ja. Alle drie leerlingen zullen individueel begeleid moeten worden wat betreft begrijpend lezen. Er zal een foutenanalyse plaats moeten vinden om de categorieën te bepalen zodat daar passend onderwijs over gegeven kan worden.'

'Nee, privéomstandigheden hebben we geen invloed op.'

Verwachtingen

'Groepsniveau weer op C bij toets M8.'

'Kinderen kunnen beginnen met het lezen. Ik denk dat tegen de herfst bekeken moet worden of alle kinderen het groepstempo kunnen bijhouden. Eventueel dan gaan differentiëren.'

'B II met geen enkele onvoldoende (geen IV of V).'

'Wij hopen dat ze na deze intensieve begeleiding weer op groepsniveau kunnen presteren.'

'Groei, we willen dat onze vaardigheidsscore blijft groeien.'

4 Uitdagende, haalbare doelen voor alle leerlingen

4.1 Vroeg geformuleerde verwachtingen en doelen

Elke leerkracht heeft bewust of onbewust verwachtingen over zijn leerlingen. In hoofdstuk 3 zijn de bewust geformuleerde verwachtingen al aan bod gekomen. Deze verwachtingen dienen als norm (*Ik verwacht van Rosa minimaal een B-score op de toets Begrijpend Lezen*) en werken tegelijkertijd als signaalfunctie (*Rosa heeft geen B gehaald. Wat is hier aan de hand? Ik had verwacht dat ze dat gemakkelijk zou kunnen*). In dit hoofdstuk gaan we in op het belang van het *vroeg formuleren* van verwachtingen over leerlingen. Het is van belang al in het begin van het schooljaar te starten met de cyclus van opbrengstgericht werken en na te denken over wat u uw leerlingen gedurende het schooljaar kunt en wilt leren.

De leerkracht wordt in dit hoofdstuk gevraagd zijn of haar verwachtingen te expliciteren in *uitdagende, maar haalbare* doelen voor elke leerling in de klas. Uitdagend omdat uit onderwijskundig onderzoek telkens weer naar voren komt dat hoge verwachtingen van de leerkracht gepaard gaan met betere leerprestaties van leerlingen. Haalbaar om de doelen dusdanig realistisch te laten zijn dat de leerkracht er ook naar wil en kan streven – niets is zo demotiverend als een onbereikbaar doel (zie ook kader 3.2 over onderzoek naar verwachtingen en doelen). Door aan het begin van het schooljaar doelen te formuleren, krijgt de leerkracht eerder een meer volledig beeld van de leerling en wordt de cyclus van opbrengstgericht werken eerder in gang gezet, wat de leerprestaties bevordert.

4.2 Stappenplan voor het stellen van vroege uitdagende maar haalbare doelen

In dit hoofdstuk worden de doelen vastgesteld aan de hand van de niveaugroepen zoals die worden gehanteerd in het leerlingvolgsysteem. U kunt hierbij gebruik maken van de A-E niveaus of de, anders ingedeelde, I-V niveaus (zie afbeelding 2.3). Om te waarborgen dat doelen weloverwogen worden gesteld is het aan te raden om niet overhaast te werk te gaan, maar meerdere stappen te doorlopen. Het hieronder beschreven stappenplan (kader 4.1) helpt om te reflecteren op verwachtingen en ideeën over prestaties. Dit bevordert het stellen van een doordacht doel voor iedere leerling.

Kader 4.1 Stappenplan doelen stellen

1. Eigen inschatting van de leerkracht
2. Groeiverwachting in kaart brengen
3. Prestaties jaargroep vorig schooljaar
4. Vergelijking van stap 1, 2 en 3
5. Teamoverleg
6. Stellen van uitdagende maar haalbare doelen
7. Datamuur
8. Groepsplan

Stap 1: Eigen inschatting van de leerkracht.

Aan het begin van het schooljaar bedenkt de leerkracht voor iedere leerling op welk niveau hij verwacht dat deze leerling gaat functioneren aan het eind van datzelfde schooljaar. Deze inschatting vindt plaats op basis van een combinatie van verschillende informatie: observaties in de klas, oordelen over gemaakt werk en inzet, kennis van de achtergrond van de leerlingen en eerdere toetsresultaten. De leerkracht schat per vakgebied in of de leerling naar verwachting een goede tot zwakke prestatie zal leveren aan het eind van het schooljaar. Voor het vastleggen van de eigen inschatting wordt een tabel gebruikt (zie tabel 4.1; een leeg formulier voor eigen gebruik vindt u in bijlage 4.1). De leerkracht geeft voor elke leerling zijn eigen inschatting en telt vervolgens op hoeveel leerlingen naar zijn verwachting goed tot zeer zwak zullen scoren om een beeld van de klas te krijgen.

Tabel 4.1 Voorbeeld eigen inschatting rekenniveau per leerling

| Eigen inschatting | Ruim boven gemiddeld | Iets boven gemiddeld | Iets onder gemiddeld | Ruim onder gemiddeld | Ver onder gemiddeld |
|---------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|------------------------|
| 1. Annabelle | X | | | | |
| 2. Valentino | | | X | | |
| 3. Laura | | | | X | |
| 4. Mike | X | | | | |
| 5. Bastiaan | | X | | | |
| 6. Joris | | X | | | |
| TOTAAL | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 |
| Totaal in procenten | 33% | 33% | 16% | 16% | 0% |


De namen van de kolommen zijn te vervangen door de 5 niveaus uit niveau-indeling waarmee u op school werkt: A-E of, de iets anders ingedeelde, I-V

Stap 2: Groeiverwachting opstellen

Het is belangrijk om aan het begin van het jaar zicht te krijgen op de ontwikkeling van leerlingen in een bepaald vakgebied tot nu toe: hoe hebben zij de afgelopen jaren gescoord op bijvoorbeeld de toets Rekenen-Wiskunde? Deze informatie over behaalde prestaties in het verleden geeft een indicatie wat van deze leerling verwacht kan worden in de toekomst. Toekomstige leerprestaties worden namelijk voor een groot deel bepaald door eerder bereikte vaardigheden en die vaardigheden komen tot uiting in de eerder behaalde toetsresultaten. Inzicht in eerdere toetsresultaten helpt dus om een goed en objectief beeld van de leerling te krijgen en daardoor de verwachtingen en doelen beter bij de leerling aan te laten sluiten.

Het is gebleken dat weinig leerkrachten bij de overdracht van een nieuwe groep tijd hebben en nemen om zich te verdiepen in voorgaande toetsresultaten. Op het moment dat de leerkracht in beeld heeft hoe de rekenontwikkeling in de voorgaande schooljaren eruit ziet (zie ook hoofdstuk 3, stap 7a), kan hij echter adequater inspelen op voorkennis, vaardigheden en mogelijkheden van het kind. Hierbij is het wenselijk om meer dan één toetsmoment te gebruiken. Een leerling kan zich immers tijdens die ene toets niet helemaal fit hebben gevoeld, onverwacht slecht gepresteerd hebben of juist een onvoorzien goede prestatie hebben geleverd. Vandaar dat wordt aanbevolen om te kijken naar minimaal 3 (opeenvolgende) toetsresultaten. Een voorbeeld van een overzicht met hierin meerdere toetsresultaten is het rapport 'groepsoverzicht – toets' uit het Cito Computerprogramma LOVS⁵ (zie afbeelding 4.1).

Afbeelding 4.1 Groepsoverzicht - toets



| Toets: | Rek-Wisk 2012 | | | Vergelijking: | Alle leerlingen |
|-------------------|---------------------------|----------------------------|---------------------------|---------------|------------------------|
| Groep: | 5 - 5A | | | | |
| | Eind 2009-2010 | Medio 2010-2011 | Eind 2010-2011 | | |
| | Score Niveau | Score Niveau | Score Niveau | | |
| Manal el Aissaoui | 56 A+ | 62 A | 75 A | | |
| Justin Baas | 45 A | 52 B | 58 B | | |
| Sem Barents | 50 A | 53 B | 65 B | | |
| Romy van Beek | | 39 C | 58 B | | |
| Aniek Boshuis | 39 B | 44 C | 64 B | | |
| Lindsey Broux | 72 A+ | 72 A+ | 108 A+ | | |

Het groepsoverzicht-toets geeft u informatie, maar is niet gedetailleerd genoeg. Want wanneer u immers kijkt naar leerlingontwikkeling in termen van A-E, dan kan het zijn dat u ontwikkeling binnen een categorie over het hoofd ziet - bijvoorbeeld groei van een lage C naar een hoge C. En wanneer u kijkt naar de ontwikkeling in termen van vaardigheidsscores dan zal dat, vooral over meerdere toetsmomenten heen, waarschijnlijk wat lastig te interpreteren zijn - wat zeggen vaardigheidsscores van 56, 62 en 75 over de groei die Manal in afbeelding 4.1 heeft doorgemaakt? Is deze groei normaal, boven verwachting of onder verwachting? Vandaar dat wij een zogenoemde groeiverwachting gaan opstellen. Door te kijken naar de toetsresultaten in termen van functioneringsniveaus (zie kader 4.2) kan de groei tussen deze meetmomenten gemakkelijker geïnterpreteerd worden.

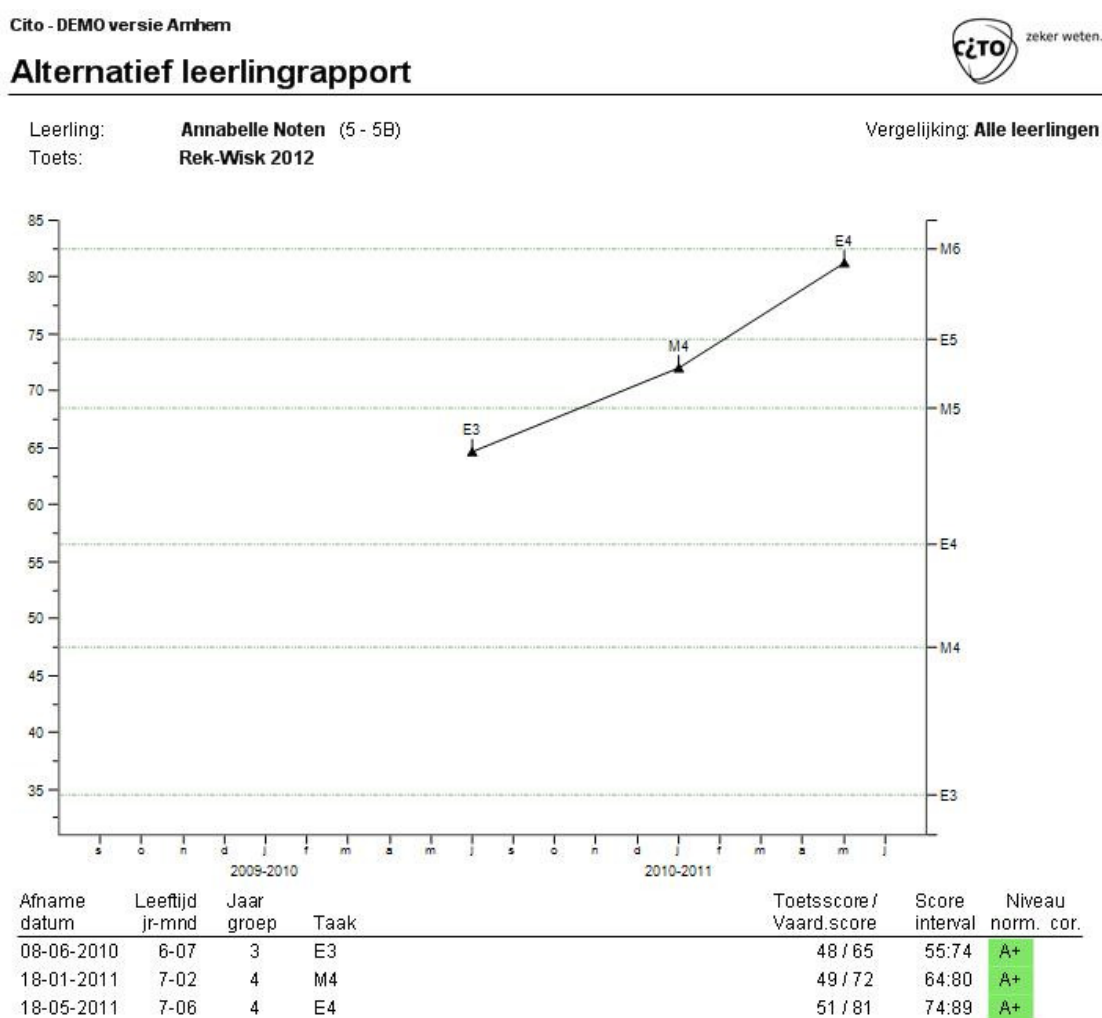
Kader 4.2 Het functioneringsniveau

Het functioneringsniveau geeft aan met welke gemiddelde leerling de vaardigheid van de getoetste leerling te vergelijken is. Ter illustratie, de gemiddelde leerling in het basisonderwijs haalt halverwege groep 4 een vaardigheidsscore van 8 op de toets M4 van Begrijpend lezen. Wanneer een groep 5-leerling een vaardigheidsscore van 8 haalt op de toets M5, dan leest hij/zij op het niveau van een gemiddelde leerling midden groep 4. U kunt dan zeggen dat hij/zij een functioneringsniveau heeft van M4.

⁵ Soortgelijke uitdraaien zijn aanwezig binnen andere systemen zoals Esis en ParnasSys

Wat kunt u nu verwachten aan groei? Uitgaande van twee toetsmomenten in een schooljaar (de M- en E-toets), is de verwachte gemiddelde groei tussen deze twee toetsmomenten ongeveer een half jaar. Dit betekent dat een leerling met een functioneringsniveau van M4 een half jaar later naar verwachting een functioneringsniveau van E4 zal hebben. Deze gemiddelde groeiverwachting is in principe van toepassing op iedere leerling, dus ook op zeer zwakke of zeer sterke leerlingen. Vertraagde of versnelde groei kan dus ook voorkomen bij iedere leerling, zowel bij de zeer zwakke als bij de zeer sterke. Ter illustratie staan in afbeelding 4.2 de resultaten op de toets Rekenen-Wiskunde van voorbeeldleerling Annabelle weergegeven, met daaronder een interpretatiehulp. De afbeelding ziet is een uitdraai van het 'Alternatief Leerling-rapport' uit het Cito Computerprogramma LOVS.

Afbeelding 4.2 Alternatief leerlingrapport Annabelle



Kader 4.3 Wat ziet u? Interpretatiehulp bij afbeelding 4.2

Annabelle, een A+leerling⁶, scoort op de toetsmomenten van E3, M4 en E4 ruim boven gemiddeld. Wanneer we kijken naar deze prestaties in termen van functioneringsniveaus, dan zien we dat Annabelle op de toets eind groep 3 een functioneringsniveau heeft tussen E4 en M5: haar prestatie valt tussen deze horizontale lijnen, die eindigen in de rechter verticale as. Als we nu kijken naar hoe Annabelle groeit van toetsmoment E3 naar toetsmoment M4 en van toetsmoment M4 naar toetsmoment E4 dan zien we dat zij een vrij stabiele, gemiddelde groei laat zien: het functioneringsniveau neemt tussen twee opeenvolgende toetsmomenten telkens ongeveer een half jaar toe (van 'tussen E4 en M5' naar 'tussen M5 en E5' naar 'tussen E5 en M6').

Met het voorbeeld van Annabelle willen we laten zien dat ook leerlingen die sterk boven het gemiddelde vaardigheidsniveau presteren een gemiddelde groei kunnen doormaken. Ook zwakke presteerders kunnen een *gemiddelde groei* laten zien als het functioneringsniveau een half jaar toeneemt in een half jaar tijd. Bij een *versnelde groei* is er sprake van groei van meer dan een half jaar in een half jaar tijd. Wanneer het functioneringsniveau tussen twee opeenvolgende toetsmomenten minder dan een half jaar toeneemt, dan is er sprake van een *vertraagde groei*. Dit zien we in het voorbeeld van Valentino (zie afbeelding 4.3)

Afbeelding 4.3 Alternatief leerlingrapport Valentino

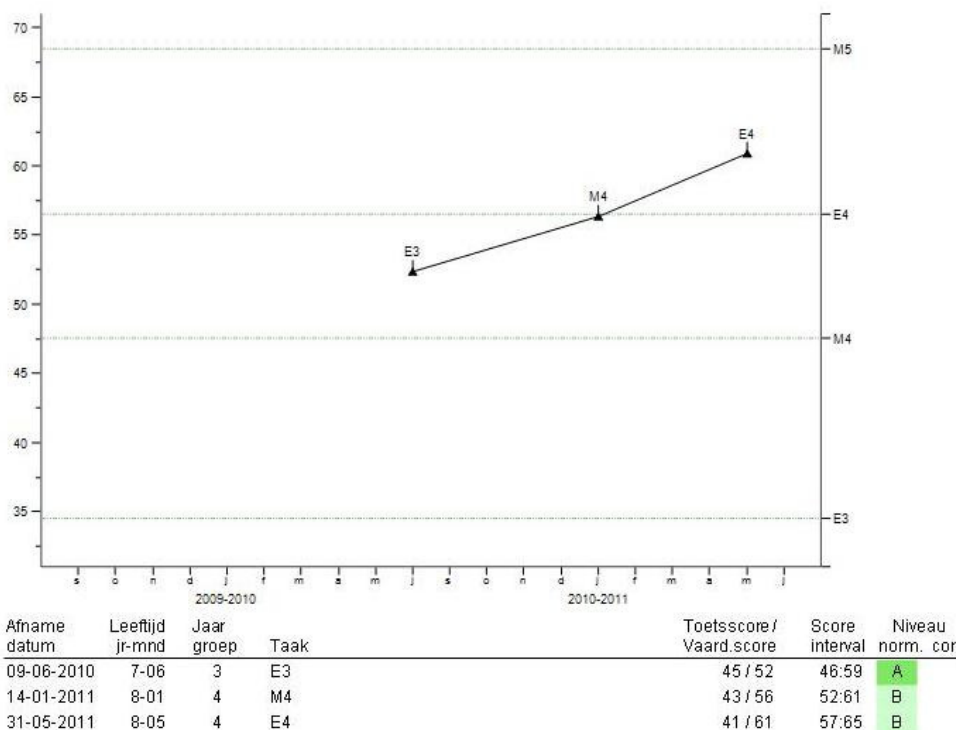
Cito - DEMO versie Arnhem



Alternatief leerlingrapport

Leerling: **Valentino van Leiden** (5 - 5A)
Toets: **Rek-Wisk 2012**

Vergelijking: **Alle leerlingen**



⁶ Een A-leerling is een leerling die bij de 25% best scorende leerlingen op deze toets behoort. De 10% hoogst scorende leerlingen vormen het niveau A+ (zie ook hoofdstuk 2).

Kader 4.4 Wat ziet u? Interpretatiehulp bij afbeelding 4.3

Valentino, oorspronkelijk een A-leerling in groep 3 maar een B-leerling in groep 4, scoort op de toetsmomenten van E3, M4 en E4 ruim boven gemiddeld. Wanneer we kijken naar deze prestaties in termen van functioneringsniveaus, dan zien we dat hij op de toets eind groep 3 een functioneringsniveau heeft tussen M4 en E4: zie hiervoor de horizontale lijnen, die eindigen in de rechter verticale as. Als we nu kijken naar hoe Valentino groeit ten opzichte van de functioneringsniveaus, dan zien we een vertraagde groei: het functioneringsniveau neemt tussen twee opeenvolgende toetsmomenten minder dan een half jaar toe (van 'tussen M4 en E4' naar 'E4' naar 'tussen E4 en M5'). Valentino groeit dus steeds in een half jaar tijd maar een kwart jaar in plaats van een half jaar.

Naast het vaststellen van de groei (gemiddeld/vertraagd/versneld) is het voor u als leerkracht natuurlijk belangrijk om na te gaan in hoeverre er op dat moment factoren zijn die een positieve of negatieve invloed zouden kunnen hebben op de toekomstige groei. Immers, persoonlijke omstandigheden zoals ziekte, verhuizing of scheiding van ouders kunnen gevolgen hebben voor de groeisnelheid van de leerling op één of meerdere vakken. Of wellicht zijn de eerste tekenen van de extra RT die een leerling ontvangt veelbelovend, en mag daardoor een inhaalslag worden verwacht. Op het moment dat u als leerkracht geen reden heeft om er vanuit te gaan dat de externe factoren - die de prestaties negatief of positief zullen beïnvloeden - gewijzigd zijn, dan zal de huidige trend zich waarschijnlijk doorzetten⁷.

Gebruik de informatie uit de groeiverwachting - op basis van tot dusver getoonde groei en geïnventariseerde omgevingsfactoren - om opnieuw een inschatting te maken van uw leerlingen, nu in termen van A-E (of I-V) (tabel 4.2; een leeg formulier voor eigen gebruik vindt u in bijlage 4.2). Wat ligt in de lijn der verwachting voor het eind van het schooljaar? We vullen Annabelle's behaalde gegevens aan met de verwachtingen voor de M5-toets (gemiddelde groei van een half jaar: naar functioneringsniveau 'tussen M6 en E6') en de E5-toets (gemiddelde groei van een half jaar: naar functioneringsniveau 'tussen E6 en M7'). We vullen Valentino's gegevens aan met de verwachtingen voor de M5-toets (gemiddelde groei van een kwart jaar: naar functioneringsniveau 'tussen E4 en M5') en de E5-toets (gemiddelde groei van een kwart jaar: naar functioneringsniveau M5).

Om specifiek in te kunnen schatten welk A-E niveau het meest geschikt is voor het invullen van tabel 4.2, kunt u als volgt te werk gaan. Zoek in de handleiding op welke vaardigheidsscore hoort bij het verwachte functioneringsniveau. In het voorbeeld van Valentino betreft het dan functioneringsniveau M5; de gemiddelde leerling behaalt dan een vaardigheidsscore van 69,5 (tussen het B- en C-niveau in; zie de tabel 'van toetsscore naar vaardigheidsscore en niveau' in de bijlage van de handleiding). Zoek vervolgens op welke A-E niveau voor deze vaardigheidsscore geldt wanneer er wordt gekeken bij het specifieke afnamemoment. In het voorbeeld van Valentino betreft het dan toetsmoment E5. Met een vaardigheidsscore van 70 valt Valentino in de C-categorie⁸. Voor Annabelle is deze manier van werken iets lastiger. Zij

⁷ Deze verwachting kan natuurlijk nog door diverse, op het moment van vaststelling onbekende factoren worden beïnvloed. Het betreft daarom altijd een indicatie. Desalniettemin is het belangrijk dat de eigen verwachtingen (stap 1) worden getoetst aan verwachtingen op basis van toetsprestaties (stap 2). In stap 4 zullen de uitkomsten van deze stappen daarom met elkaar worden vergeleken.

⁸ Deze ontwikkeling van Valentino, die gestart is op een A-niveau, momenteel op B-niveau zit en waarvan het de verwachting is dat hij, zonder verandering, op een C-niveau zal gaan presteren, is uiteraard wel iets dat de leerkracht aan het denken zet. Hoe zou deze ontwikkeling bij Valentino verklaard kunnen worden? En hoe verhoudt dit zich tot het doel dat de leerkracht voor Valentino gesteld moet worden – wat is uitdagend maar haalbaar?

valt immers met haar prestaties tussen twee functioneringsniveaus in, namelijk E6 en M7. In afbeelding 4.2 kunnen we aflezen dat zij verhoudingsgewijs steeds redelijk dichtbij het bovenste functioneringsniveau presteert. Vandaar dat wij de vaardigheidsscore opzoeken die hoort bij het functioneringsniveau van M7. Deze vaardigheidsscore valt in de A-categorie op het E5-afnamemoment.

Tabel 4.2 Voorbeeld groeiverwachting per leerling

| Groeiverwachting | A | B | C | D | E |
|---------------------|---|---|---|---|---|
| 1. Annabelle | X | | | | |
| 2. Valentino | | | X | | |
| 3. | | | | | |
| 4. | | | | | |
| TOTAAL | | | | | |
| Totaal in procenten | | | | | |

Stap 3: Vergelijking met prestaties jaargroep vorig jaar

Het kan moeilijk zijn om aan het begin van het schooljaar in te schatten hoe leerlingen zullen presteren aan het eind van het schooljaar, zeker wanneer de leerlingen nieuw zijn voor de leerkracht. Het is daarom prettig om gebruik te kunnen maken van extra informatie. In stap 3 wordt u daarom gevraagd om de prestaties van de leerlingen die vorig schooljaar in dezelfde groep zaten uit te draaien (bijvoorbeeld met het 'Groepsoverzicht toets' uit het Cito Computerprogramma LOVS). De toetsprestaties van deze leerlingen van vorig schooljaar kunnen vervolgens ook worden ingevuld in een tabel met een A-E indeling, zoals tabel 4.2. Hun prestaties op de toetsen aan het eind van vorig schooljaar kunnen namelijk de leerkracht een houvast geven waar bepaalde leerlingen zouden moeten kunnen eindigen – maar hierbij lopen we al wat vooruit op stap 6 (het stellen van doelen). Zie ter illustratie onderstaande anekdote uit het Streef-project (kader 4.5)

Kader 4.5 Anekdote vergelijking vorige jaargroep

Juf Janny: 'Weet je, het zijn vooral de allerzwaksten die ik wat lastiger vind om in te schatten. Maar als ik denk aan een Dylano van dit jaar, en een Jesmer van vorig jaar en als ik zie dat Jesmer met een D-score is geëindigd, nou dan kan Dylano dat ook.'

Natuurlijk zijn de leerlingen uit de groep van vorig schooljaar niet volledig te vergelijken met de huidige groep, maar deze stap heeft ook tot doel om de gedachtegang van de leerkracht te prikkelen – dit zal in stap 4 worden gedaan.

Stap 4: vergelijking van stap 1, 2 en 3

Wanneer de totalen van stap 1, 2 en 3 bij elkaar in een tabel worden gezet, dan kan de leerkracht nagaan in hoeverre er verschillen zitten tussen de eigen verwachtingen, de groeiverwachtingen en de prestaties van de groep van vorig schooljaar. Het naast elkaar zetten van de gegevens stimuleert de reflectie op de eigen inschatting. Tabel 4.3 laat een voorbeeld van een ingevulde tabel zien (een leeg formulier vindt u in bijlage 4.3). Er wordt in deze tabel gewerkt met percentages, zodat klassen met verschillen in groepsgroottes (stap 1 en 2, vergeleken met stap 3) gemakkelijk met elkaar kunnen worden vergeleken. Een ander voordeel van het werken met percentages is dat gemakkelijk een vergelijking kan worden

gemaakt met de landelijke percentuele verdeling van de A-E niveaus (A = 25%, B = 25%, C = 25%, D = 15% en E=10%) of I-V niveaus (I = 20%, II = 20%, III =20%, IV = 20% en V = 20%). Zo kunt u zien hoe de klas zich tijdens de verschillende stappen verhoudt tot deze landelijke verdeling.

Tabel 4.3 Vergelijking tussen verdeling uit verschillende stappen

| Rekenen-Wiskunde | Stap 1 Eigen inschatting (huidige groep 5) % leerlingen | Stap 2 Groei-verwachting (huidige groep 5) % leerlingen | Stap 3 Prestatie vorige groep 5 (huidige groep 6) % leerlingen |
|-------------------------------------|--|--|---|
| goed / A (of: I) | 20% | 25% | 30% |
| ruim voldoende / B (of: II) | 10% | 15% | 30% |
| onder gemiddeld / C (of III) | 40% | 50% | 30% |
| zwak / D (of: IV) | 20% | 10% | 10% |
| zeer zwak / E (of: V) | 10% | 0% | 0% |

Kader 4.6 Wat ziet u? Interpretatiehulp bij tabel 4.3

De tabel laat zien dat, wanneer de indeling in de 1^e kolom wordt vergeleken met de 2^e kolom, de leerlingen lager worden inschat door de leerkracht (kolom 1) dan verwacht zou worden op basis van de groeiverwachting (kolom 2). Immers, de leerkracht verwacht dat er verhoudingsgewijs meer leerlingen in de lagere niveaus eindigen. Ook uit de vergelijking met de vorige groep 5 (kolom 3) blijkt dat de leerkracht voorzichtig is qua eigen inschatting (kolom 1). Nu kan het natuurlijk zijn dat de groep van vorig jaar over het algemeen goed presteerde op rekenen of dat er nog gewend moet worden aan het werken met een nieuwe rekenmethode, maar het overzicht confronteert de leerkracht met de vraag of het wel terecht is dat er zo'n groot verschil tussen beide klassen zit.

Stap 5: Teamoverleg

Opbrengstgericht werken is een teamaangelegenheid. Het is daarom belangrijk om de verwachtingen over de leerlingen te bespreken met de teamleden. Hierbij kijken de collega's mee met de gegevens uit stappen 1 – 4. Sommige teamleden zullen de leerlingen immers ook kennen, hetzij omdat zij ze zelf eerder in de klas hebben gehad, hetzij omdat zij vanuit hun functie als intern begeleider of directeur met een leerling te maken hebben gehad. Voor leerkrachten is het waardevol om hun eigen verwachtingen te spiegelen aan de ideeën van hun collega's omdat een ander perspectief nieuwe, bruikbare informatie kan opleveren en omdat het samen praten over verwachtingen en doelen leerzaam is.

In stap 5 vertellen leerkrachten over hun ervaringen en aanpak, geven elkaar tips en raken meer betrokken bij elkaar. Hierdoor kan teamoverleg bijdragen aan een cultuur waarin teamleden elkaar helpen, met elkaar meedenken en (idealiter) uiteindelijk samen de verantwoordelijkheid voor het behalen van de doelen op zich nemen. Voorwaarde voor het slagen van dergelijke teambesprekingen is wel dat de gesprekken in een open, veilige sfeer plaatsvinden; een sfeer waarin leerkrachten durven uit te komen voor de dingen die zij lastig vinden en waarin zij hun collega's om hulp durven te vragen. Hier is tevens een belangrijke rol weggelegd voor de directeur of intern begeleider. Een voorbeeld wordt gegeven in kader 4.7

Kader 4.7 Een gesprek over leerkrachtverwachtingen

Juf Noor: Ik vond het best ingewikkeld om nu, begin oktober, al in te schatten hoe ik verwacht dat de leerlingen aan het eind van het jaar gaan presteren op de rekentoets. Voor sommige leerlingen is het makkelijk, maar er zijn toch wel een paar leerlingen waar ik over twijfel.

Juf Lisa: Ik zie dat jij verwacht dat Joran op C-niveau gaat presteren. Toen hij vorig jaar bij mij in de klas zat, zat hij bij het groepje goede rekenaars. Waarom denk jij eigenlijk dat hij het niet zo goed gaat doen?

Juf Noor: Tja, hij is zo snel afgeleid en maakt vaak fouten.

Juf Lisa: Ja, dat hij snel is afgeleid herken ik wel! Bij mij maakte hij eerder ook veel fouten, maar toen ik een keer samen met hem naar de opgaven ben gaan kijken, bleek dat hij heel goed wist wat hij moest doen en dat hij alles ook heel goed begreep. Hij zei zelf dat hij het moeilijk vindt om zich in een groepje goed te kunnen concentreren. We hebben toen afgesproken dat hij bij het zelfstandig werken vóór in de klas alleen aan een tafeltje ging zitten met een kookwekker en vanaf dat moment presteerde hij echt goed. Het zit er bij hem dus wel in.

Juf Noor: Ik had ook gemerkt dat er wel meer in hem zit dan hij nu laat zien, want hij heeft vaak slimme opmerkingen, maar ik vind het moeilijk om het eruit te krijgen. Die oplossing met alleen werken met die kookwekker, daar had ik nog niet aan gedacht. Ik ga dat ook eens proberen, eens kijken hoe dat gaat.

Stap 6: Stellen van uitdagende maar haalbare doelen

Nu de leerkracht zijn eigen verwachtingen tegen verschillende gegevens en meningen heeft kunnen afzetten en hierover heeft kunnen reflecteren is het tijd voor de zesde stap: de leerkracht bepaalt voor iedere individuele leerling een *uitdagend maar haalbaar* doel waarnaar hij gaat streven voor het eind van het schooljaar. Voorbeeldformulier 4.2 (bijlage 4.2) kan weer gebruikt worden om deze doelen vast te leggen. Het uiteindelijke doel voor een leerling ziet er dan zo uit: 'Ik streef ernaar dat Martijn op de toets Rekenen-Wiskunde E5 op een A-niveau presteert'. U kunt in tabel 4.2 ook specifieke opmerkingen kwijt over in te zetten hulpmiddelen, instructie, geschikte partners voor samenwerken, etc.

Het is aan te bevelen dat de intern begeleider en/of directeur bij het doelen stellen aanwezig zijn of in ieder geval op een later moment hierover worden geïnformeerd. Er kunnen dan meteen afspraken worden gemaakt over bijvoorbeeld de inzet van RT, extra handen in de klas of de aanschaf van verrijkings-/ verdiepings-materiaal voor de goede werkers.

Stap 7: Vertaling naar de groep - de datamuur

Nadat de doelen op individueel niveau zijn gesteld, is het wenselijk om een vertaling naar het groepsniveau te maken. Op een datamuur ziet de leerkracht in één oogopslag de doelen voor de verschillende leerlingen in zijn klas (afbeelding 4.4; een lege versie voor eigen gebruik vindt u in bijlage 4.4). Het is aan te raden om een dergelijk overzicht er regelmatig bij te pakken, of het continu paraat te houden door het bijvoorbeeld op uw bureau te plakken. U kunt dan nagaan in hoeverre u op weg bent om de doelen te bereiken en of er aanpassingen in instructie of programma nodig zijn om beter aan te sluiten bij de leerlingen.

In het voorbeeld in afbeelding 4.3 streeft de leerkracht naar een E-prestatie voor leerlingen Peter en Monika. Om ook voor deze, zeer zwak presterende, leerlingen een *uitdagend maar realistisch* doel te formuleren kan het wenselijk zijn om, naast het doel op E-niveau, een doel te identificeren dat betrekking heeft op een gewenst functioneringsniveau. Er kunnen dan meteen afspraken worden gemaakt over bijvoorbeeld de inzet van RT, extra handen in de klas of de aanschaf van verrijkings-/ verdiepings-materiaal voor de goede werkers.

Afbeelding 4.4 Voorbeeld datamuur doelen rekenen

| Naam leerkracht: Lisa & Jolanda | | groep: 5 | toets/domein: Rekenen | |
|---------------------------------|----------|----------|-----------------------|----------|
| A-niveau | B-niveau | C-niveau | D-niveau | E-niveau |
| Marianne | Marit | Johan | Arjen | Pieter |
| Ellen | Timon | Moniek | Duncan | |
| Wouter | Anna | Lucas | | |
| | David | Victor | | |

** De namen van de kolommen zijn te vervangen door de 5 niveaus uit niveau-indeling waarmee u op school werkt: A-E of, de iets anders ingedeelde, I-V*

Stap 8: Groepsplan

De datamuur kan dienen als uitgangspunt voor het maken van meer gedetailleerde groepsplannen. In een groepsplan maakt de leerkracht expliciet welke vaardigheden leerlingen zich aan het eind van een bepaalde periode eigen moeten hebben gemaakt. Bovendien bepaalt de leerkracht voor zichzelf wat de lesinhoud voor de verschillende groepen wordt, welke aanpak hij per groep gaat hanteren, hoe hij dit gaat organiseren en hoe hij aan het eind van de periode van plan is te evalueren in hoeverre hij de doelen heeft behaald. In hoeverre hebben de leerlingen de gewenste vaardigheden onder de knie? In afbeelding 4.5 staat een ingevuld voorbeeld van een groepsplan voor voortgezet technisch lezen afgebeeld (voor een lege versie zie bijlage 4.5).

In het groepsplan wordt gewerkt met 3 instructiegroepen die in het onderwijsveld al regelmatig worden onderscheiden, namelijk a) **instructie-onafhankelijke leerlingen** die een verkorte instructie ontvangen, b) **instructiegevoelige leerlingen** die de basisinstructie ontvangen en c) **instructie-afhankelijke leerlingen** die verlengde instructie ontvangen. Deze indeling kan worden beschouwd als de opvolger van het bekende b-h-v-model (basisstof, herhalingsstof, verrijkingsstof (deze informatie komt tevens aan bod in paragraaf 5.2.2)). U kunt bij het toewijzen van leerlingen aan de verschillende instructiegroepen (nl. instructie-onafhankelijk, instructiegevoelig en instructie-afhankelijk) de kolom-indeling uit de datamuur overnemen (bijv. A/B leerlingen: instructie-onafhankelijk, C-leerlingen: instructiegevoelig en D/E: instructie-afhankelijk), maar het wordt aanbevolen om hier eerst kritisch naar te kijken. Wellicht is het wenselijker om enkele D-leerlingen bijvoorbeeld bij de instructie-afhankelijke groep te plaatsen, terwijl andere D-leerlingen in de instructiegevoelige groep worden geplaatst. Voor leerlingen met hetzelfde doel uit stap 6 (bijv. een D, of juist een B) hoeft immers niet dezelfde koers te gelden om dat doel te behalen.

Afbeelding 4.5 Groepsplan voortgezet technisch lezen groep 4

| Subgroep/Namen | Doel | Inhoud (wat) | Aanpak (hoe) | Organisatie | Evaluatie |
|--|--|---|---|---|------------------------------------|
| Instructiegevoelig: Jorinde, Pascal, Jesmer, Fatima, Arif, Halina, Vera, Sem, Ewan, Lars, Esmee | Minimaal 2 AVI niveaus per schooljaar (E3→E4). Vloeiend lezen op beheersingsniveau | Estafette, 3 x per week les uit werkboek. 1 x per week vloeiend en vlot. Teksten: Nieuwsbegrip AA Goed gelezen. diverse tekstsoorten | Effectieve leestijd: 30 min. p/d Lezen met leerkracht 20 min, zelfst.: 10 min modelleren Voor-koor-zelf Zelfstandig lezen: Stillezen duo-lezen | Met leerkracht: Ma, di, do, vrij: 20min, 10 min zelf Wo: 15 min met leerkracht | Januari 2012: DMT, AVI M4 |
| Instructie- afhankelijk: Marianne, Hanneke, Matthijs, Joel, Marco, Sanne | Minimaal 2 AVI niveaus per schooljaar (E3→E4). Vloeiend lezen op beheersingsniveau. | Estafette, 3 x per week les uit werkboek. 1 x per week vloeiend en vlot. Teksten: Nieuwsbegrip AA teksten. Goed gelezen. Diverse tekstsoorten | Effectieve leestijd: 30 min. p/d Lezen met leerkracht (20 min.) + VI: 10 minuten) Modelleren Voor-koor-zelf Zandloperoef. Herhaald lezen Zelfstandig lezen op stop momenten | Met leerkracht: Ma, di, do, vrij: 30 min Wo: 15 min | Januari 2012: DMT, AVI M4 |
| Instructie- onafhankelijk: Jasper, Lisette, Abdikafi, Elian, Jelle, Wai-Ping, Sterre | Normaal vorderen | Estafette loper Nieuwsbegrip, (A, B en C) Diverse tekstsoorten | Effectieve leestijd: 30 min. p/d Klassikale leesvormen: 2 x per week 15 minuten Zelfst. lezen (15-30 minuten) duo-lezen | Dgl. zelfst. Lezen vrijdag: overleg gemaakte loper-lessen | Januari 2012: DMT, AVI M4 |

Voor het maken van een groepsplan kunnen enkele analyses uit het leerlingvolgsysteem waardevolle aanvullende informatie leveren. Zo biedt het Groepsrapport-grafisch binnen het Computerprogramma LOVS, met de sortering laag-hoog, een duidelijk visueel overzicht van de verdeling van niveaus in de groep, die kan helpen bij het indelen in groepjes. Ook kan er bij de toets Spelling een foutenanalyse worden gemaakt, die informatie geeft over spellingscategorieën waar leerlingen moeite mee hebben of juist niet. Bij meerdere toetsen, waaronder de toets Rekenen-Wiskunde, kan een categorieënanalyse gemaakt worden, die aangeeft op welke domeinen de leerling onder, naar of boven verwachting scoort gezien het algehele rekenniveau van de betreffende leerling (zie hoofdstuk 3, stap 5 en 7)

Het hanteren van een groepsplan is een manier om gestructureerd met niveauverschillen in de klas om te gaan. Niet alle leerkrachten maken gebruik van groepsplannen, zoals te zien is in tabel 4.6. Leerkrachten blijken vaker te werken met groepsplannen bij rekenen dan bij

begrijpend lezen, waarbij het gebruik van groepsplannen voor rekenen in de middenbouw voor rekenen het hoogst is (81%). Waarschijnlijk hangt dit verschil tussen rekenen en begrijpend lezen samen met de reken- versus leesmethoden. De methoden voor rekenen reiken meer en duidelijker aanwijzingen aan, waardoor het voor de leerkracht makkelijker is om in de les in te spelen op verschillen in tempo en/of niveau. Tabel 4.6 laat verder zien dat er voor beide vakken een verschil is in het aantal groepen waarin leerkrachten hun klas indelen. Bij rekenen worden er 2 à 3 niveaus onderscheiden, bij begrijpend lezen 1 à 2. Ook hierbij zou de methode een rol kunnen spelen: rekenmethodes bieden vaak richtlijnen voor differentiatie voor zowel zwakke rekenaars als voor goede rekenaars (plussommen/plusboeken), terwijl dit voor begrijpend lezen veel minder het geval is.

Tabel 4.6 Gebruik groepsplannen door leerkrachten

| | Groepsplan gebruikt door ...% van de leerkrachten | Aantal niveaus | | |
|------------------|--|----------------|---------|-----------|
| | | Minimum | Maximum | Gemiddeld |
| Rekenen | | | | |
| Groep 1, 2 | 69 | 1 | 5 | 2,3 |
| Groep 3, 4, 5 | 81 | 2 | 5 | 2,7 |
| Groep 6, 7, 8 | 68 | 1 | 4 | 2,3 |
| Begrijpend lezen | | | | |
| Groep 4, 5 | 45 | 1 | 5 | 1,7 |
| Groep 6, 7, 8 | 46 | 1 | 4 | 1,7 |

4.3 Gebruik van doelen in de praktijk

Het vaststellen van standaarden en het bedenken wat een leerkracht of school met elke leerling wil bereiken – m.a.w., het bepalen van een uitdagend maar haalbaar doel -, maakt onderdeel uit van een opbrengstgerichte cultuur. Op basis van tussentijds informatie (van observaties tot prestaties op methode-gebonden of methode-onafhankelijke toetsen) kan de onderwijspraktijk aangepast worden, zodat deze beter aansluit bij de behoeften van verschillende leerlingen. Het kan natuurlijk blijken dat halverwege het schooljaar het doel aan de lage of hoge kant is gesteld. Aanpassen is geen probleem – het belangrijkste is namelijk dat alle leerlingen een uitdagend maar haalbaar doel hebben. Bedenk echter wel dat aanpassing van de doelen naar beneden geen wenselijke ontwikkeling is: er was aan het begin van het schooljaar blijkbaar een goede reden om dit doel op dit hoge niveau te stellen, wat is er veranderd dat deze verwachting niet waargemaakt lijkt te kunnen worden?

Het is belangrijk om te benadrukken dat deze doelen niet voor niets worden gesteld. Wanneer de leerkracht naar het behalen van deze doelen streeft, dan houdt dat ook in dat hiernaar moet worden gehandeld (zie kader 4.8). Denk steeds opnieuw na over instructie: ‘welke leerlingen krijgen vandaag verlengde instructie? Welke leerlingen gaan vandaag samenwerken?’ Juist door soms te schuiven in groeperingen kan er het beste uit leerlingen worden gehaald. Kijk hierbij ook kritisch naar de opgaven uit de methode: sommige opgaven betreffen een ander lesdoel dan die les centraal staat. Door deze soms te schrappen en de extra tijd te benutten voor meer instructie en inoefening, komen de leerlingen verder in hun beheersing.

Kader 4.8 Anekdote: Van opmerken naar handelen

Bij een school met 3 vestigingen zijn tijdens een Streef-bijeenkomst de medio resultaten van de toetsen Rekenen-Wiskunde geanalyseerd. Uit de categorieënanalyse bleek dat alle vestigingen uitvielen op het domein 'meten, tijd & geld'. De oorzaak hiervoor lag volgens de teams bij de methode; de methode was wat vluchtig op dit gebied en besteedde hier ook verhoudingsgewijs minder aandacht aan. Aan het eind van het schooljaar werd er opnieuw gekeken naar de rekenprestaties van de vestigingen; alle scholen scoorden toen dusdanig lager dan het landelijk gemiddelde dat de situatie zorgwekkender werd – een conclusie waarvan 1 van de leerkrachten treffend zei: 'wat stom. Want we wisten bij de medio-toets al dat onze leerlingen lager presteerden op 'meten, tijd & geld', maar toen hebben we geen specifieke actie ondernomen voor dit domein'.

U kunt de gestelde doelen puur voor uzelf gebruiken. U kunt er ook voor kiezen de leerlingen op de hoogte te stellen van de gestelde doelen en ze meer bij het leerproces te betrekken. Uit onderzoek blijkt namelijk dat het óók effectief kan zijn om leerlingen zelf hun doelen te laten stellen, zodat zij weten waar zij 'naartoe gaan' en zodat zij zelf ook een sterke drive hebben om deze doelen te halen. Een voorbeeld hiervan is Bas (zie kader 4.9).

Kader 4.9 Anekdote: Delen van de doelen met de leerling

Bas is een zwakke lezer. Thuis zijn er vorig jaar extra veel leeskilometers gemaakt. Dit leidde ertoe dat hij aan het eind van groep 4 een niveau was gestegen: hij had op de toets Begrijpend lezen een C-niveau gescoord, terwijl hij eerder op D-niveau presteerde. Juf reageert als volgt: 'Bas, ik hoorde van juf Petra dat jij vorig jaar met lezen extra hard hebt gewerkt en dat je daardoor goed vooruit bent gegaan. Je hebt voor de zomer een C gehaald op de toets Begrijpend lezen! Zullen we er samen voor gaan om dit jaar weer een C te halen?'

Door Bas bij het doel te betrekken ('zullen we er samen voor gaan?') vergroot dit het eigenaarschap van het doel dat juf en Bas samen voor hem hebben gesteld. Bij goede of juist wat meer tegenvallende inzet kan ook naar dit doel worden terugverwezen.

5 Differentiatie

5.1 Opbrengstgericht werken in de dagelijkse praktijk

Bij Opbrengstgericht werken ligt de focus op de resultaten van het onderwijs, leerkrachten streven ernaar om zoveel mogelijk uit alle leerlingen te halen. Een eerste stap hierin is het bewust formuleren van prestatiedoelen voor de leerlingen en deze vertalen naar een groepsplan. Vervolgens is het van belang om te handelen naar dat groepsplan en de verschillende niveaus in de klas. Dit is niet gemakkelijk. De leerkracht heeft te maken met leerlingen met verschillende capaciteiten voor wie doelen zijn gesteld op verschillende niveaus. Als de leerkracht zich op de gemiddelde leerling richt, zal de leerstof voor de zwakke leerling te moeilijk en voor de sterke leerling te gemakkelijk zijn. De instructie en lesstof moeten dus worden aangepast aan de verschillende subgroepen in de klas, zodat tegemoet gekomen kan worden aan ieders behoefte. Kortom, de leerkracht moet differentiëren naar niveau en/of tempo om tegemoet te komen aan de verschillen tussen leerlingen. Aan een goede lezer worden namelijk andere eisen gesteld dan aan een zwakke lezer, maar beiden moeten waardevolle leerervaringen opdoen op school. Hieronder een voorbeeld hoe deze leerervaringen kunnen worden opgedaan terwijl er rekening wordt gehouden met verschillen tussen leerlingen (zie kader 5.1).

Kader 5.1 Voorbeeld differentiatie tijdens begrijpend lezen

Tijdens de les begrijpend lezen in groep 4 staat het begrip 'volgorde' centraal. Een verhaal over de chaotische ochtend van hoofdpersoon Daan wordt besproken. Na de klassikale behandeling van de tekst differentieert de leerkracht naar niveau in de verwerkingsopdrachten. De zwakke lezers, waaronder Michael, krijgen verlengde instructie van de leerkracht. Uit de methode worden alleen die vragen gemaakt die betrekking hebben op de volgorde in het verhaal. De leerkracht ondersteunt de leerlingen hierbij door ze vragen te stellen en door extra uitleg te geven over de belangrijke functie van signaalwoorden als 'eerst' en 'daarna'. De gemiddelde en goede leerlingen gaan zelfstandig aan de slag met alle opgaven in de methode. De snelle werkers, waaronder Job, mogen daarna bezig met een verwerkingsopdracht: elke leerling mag opschrijven hoe bij hen thuis het ochtendritueel verloopt (van opstaan tot het aankomen op school). Nadat de opdrachten uit de methode zijn nabesproken in de groep mag Job zijn verslag van het ochtendritueel bij hem thuis aan de hele klas voorlezen. Michael mag vervolgens aan de groep vertellen welke signaalwoorden hij tijdens het verhaal van Job heeft gehoord. Tot slot mag Michael aan de hand van het verhaal van Job vertellen of de volgorde bij hem thuis anders verloopt of op dezelfde manier.

Onderwijs waarbinnen wordt gedifferentieerd, zodat elke leerling op zijn niveau wordt benaderd, is iets waar elke leerkracht naar streeft. Iedere leerling hoort maximaal te profiteren van het onderwijs dat hij ontvangt. Uit divers onderzoek blijkt echter dat differentiatie tot de moeilijkste leerkrachtvaardigheden behoort, en waar nog veel verbeteringen mogelijk zijn – een conclusie die wordt onderschreven door de Inspectie van het Onderwijs. In dit hoofdstuk geven wij daarom enkele praktische handreikingen voor de leerkracht om beter in te spelen op de verschillende behoeften in de klas. Allereerst zal het Directe Instructiemodel worden

besproken. Van dit instructiemodel is gebleken dat het de leerprestaties positief beïnvloedt. Het Directe Instructiemodel wordt gebruikt als basisstructuur van een les, en zal binnen dit hoofdstuk worden gebruikt als kapstok om de differentiatiehandreikingen aan op te hangen. Uit onderzoek is gebleken dat het Directe Instructie model leidt tot een kwalitatief goede standaard-les, waarbinnen rust en tijd wordt gecreëerd om differentiatie toe te kunnen passen. Ter illustratie komen in dit hoofdstuk twee vakspecifieke didactische handelingen aan bod: voor rekenen het rekengesprek (paragraaf 5.3) en voor begrijpend lezen modelleren (paragraaf 5.4)⁹. Het hoofdstuk sluit af met aandacht voor reflectie op de eigen les. Hiertoe wordt een (zelf)observatieschema gepresenteerd waarmee een duidelijk beeld verkregen kan worden van hoe de leerkracht zijn lessen vorm geeft, hoe hij handelt en waar mogelijke verbeterpunten te vinden zijn.

5.2 Directe Instructiemodel

Met het Directe Instructiemodel (DI-model)¹⁰ wordt er veel aandacht besteed aan de inhoud én de structuur van de les; voorwaarden om goed te kunnen differentiëren. Het model bestaat uit de volgende 7 fasen (zie kader 5.2).

Kader 5.2 Directe Instructiemodel

1. Terugblik
2. Oriëntatie
3. Uitleg
4. Begeleide inoefening
5. Zelfstandige verwerking
6. Evaluatie
7. Terug- en vooruitblik

Het begin van de les is een belangrijk moment binnen het DI-model. Door te beginnen met een terugblik op de vorige les of voorgaand werk (**fase 1**) activeert de leerkracht de voorkennis van de leerlingen en brengt hij, vooral de zwakkere leerlingen, in de 'juiste startpositie' om de nieuwe stof tot zich te nemen en een plek te geven. Vervolgens oriënteert hij de leerlingen op de les van vandaag door het lesdoel te benoemen en deze te plaatsen in de lessenreeks (**fase 2**). Deze stap dwingt de leerkracht zelf ook na te denken over wat het lesdoel eigenlijk is en hoe dit aansluit bij waar de leerlingen de afgelopen tijd mee bezig zijn geweest. Een voorbeeld: Bij een tekst over een dierentuin tijdens de begrijpend leesles is het lesdoel meestal niet het vermeerderen van kennis over de dieren in de dierentuin, maar wél bijvoorbeeld het kunnen herleiden van verwijswaarden of het kennen van het verschil tussen een weettekst en een verhaal. Het is juist deze specifieke vaardigheid of kennis die door de leerkracht moet worden benoemd. Er kan dan direct relevante kennis worden opgefrist (*wie weet nog wat een verwijswaard is?*). Door de koppeling te maken naar de lessenreeks krijgen leerlingen meer grip op de inhoud van de afgelopen lessen, en zien ze hoe de les van die dag hierop voortbouwt. Bovendien kan de leerkracht het lesdoel relevant voor de leerlingen maken. Het is

⁹ Deze handelingen zijn met name bruikbaar voor de zwakkere leerlingen. In hoofdstuk 7 komt onderwijs aan excellente leerlingen aan bod en in hoofdstuk 6 wordt specifiek ingegaan op leesstrategieën van leerlingen.

¹⁰ En variaties zoals het IGD-model (interactief gedifferentieerde directe instructie) of het activerende DI-model.

immers makkelijker om iets te leren als je weet dat het nuttig is. Dit geldt ook voor jonge kinderen. Voorbeelden worden gegeven in kader 5.3.

Kader 5.3 Voorbeelden van oriëntatie op het lesdoel (fase 2)

Leerkracht: 'De afgelopen tijd zijn we bij begrijpend lezen bezig geweest met of je begrijpt wat je leest. Zo hebben we de vorige les geoefend met wat je moet doen wanneer je een moeilijk woord niet snapt, namelijk het woord opbreken in stukjes of het woordenboek gebruiken. Die keer daarvoor hebben we geoefend met het ontdekken van de belangrijkste zin in de alinea, zodat je toen ook weer ging nadenken over of je de tekst begreep. Vandaag gaan we verder met het thema 'begrijp je wat je leest' en dat doen we door met de verwijswwoorden aan de slag te gaan. Je kunt namelijk gemakkelijk de draad kwijtraken als je niet weet waar 'hij' of 'zij' naar verwijst. Stel nou dat we dit lezen: *Mieke eet taart en Joris eet spruitjes. Mieke kijkt naar Joris. 'Wil je een hapje?' vraagt ze.* Dan is moeten we wel begrijpen dat Mieke aan Joris vraagt of hij een hapje taart wil. Als we dat niet snappen, denken we misschien wel per ongeluk dat Mieke een hapje spruitjes krijgt!'

Leerkracht: 'We gaan vandaag weer bezig met de tafel van 7. Maar vandaag gaan we kijken of we de antwoorden van de tafelsommen heel snel, eigenlijk automatisch, kunnen geven. En dat doen we omdat jullie over een tijdje veel ingewikkeldere sommen gaan maken. Als je die ingewikkelde som aan het maken bent, met veel stapjes, dan is het heel handig als je niet veel tijd nodig hebt om het antwoord op bijvoorbeeld 4×7 te bedenken, want dan kun je meteen verder met de rest van de som. Het is dus lekker makkelijk als je direct weet dat het antwoord 28 is.'

Hierna volgt de uitleg (**fase 3**) over de te beheersen kennis of vaardigheden. Nieuwe leerstof wordt systematisch en in kleine stappen aangeboden, waarbij de leerkracht tijdens de fase van begeleide inoefening (**fase 4**) structureel monitort of de leerlingen de nieuwe stof hebben begrepen. Ook tijdens de zelfstandige verwerking (**fase 5**) houdt de leerkracht vinger aan de pols. Tijdens de evaluatie (**fase 6**) wordt gecontroleerd of de leerdoelen ook daadwerkelijk zijn bereikt. Ook hier is het belangrijk om het lesdoel te benoemen; dit kan de leerkracht zelf doen (*vandaag gingen we verwijswwoorden herleiden*) of door een vraag te stellen aan de leerlingen (*wie kan mij vertellen wat we vandaag nou hebben geoefend?*). Laat enkele leerlingen, ter demonstratie van deze beheersing, nog een voorbeeldzin of voorbeeldsom bedenken – zo is direct duidelijk of de leerlingen inderdaad beheersen wat ze zouden moeten beheersen. Doordat leerlingen weten waar de les over gaat en wat ze aan het eind van de les moeten weten/kunnen, worden zij zelf mede-verantwoordelijk voor het bereiken van die doelen – iets wat ook later in hun schoolcarrière van hen verwacht wordt. Fase 6 wordt nogal eens overgeslagen door tijdgebrek. Probeer dit te vermijden, maar mocht de afronding er toch bij in schieten, kom er dan op een later moment nog op terug, bijvoorbeeld tijdens een ander vak (*He, zien jullie in deze tekst ook een verwijswoord? Daar hebben we vanochtend nog mee geoefend. Wie kan het verwijswoord in de eerste zin aanwijzen? Waar verwijst het naartoe?*). Een andere valkuil die regelmatig is geobserveerd is dat er bij de afronding alleen wordt stilgestaan bij het feit of leerlingen het moeilijk of gemakkelijk vonden. De beleving van de leerlingen is zeker belangrijk en een waardevolle aanvulling van de evaluatiefase, maar het is belangrijk dat dit niet ten koste gaat van de inhoudelijke component.

In de terug- en vooruitblik (**fase 7**) wordt het lesdoel van die dag in de context geplaatst van wat eerder is besproken, en wat er aan bod gaat komen, om zo leerlingen een houvast te

geven wat ze gaan leren en ze nieuwsgierig te maken naar de volgende les. Een voorbeeld wordt gegeven in kader 5.4.

Kader 5.4 Voorbeeld van terug- en vooruitblik (fase 7)

Leerkracht: 'De afgelopen tijd zijn we bij begrijpend lezen bezig geweest met of je begrijpt wat je leest. We hebben geoefend met wat je moet doen wanneer je een moeilijk woord niet snapt – het woord opbreken in stukje of het woordenboek gebruiken – en wat je moet doen wanneer je niet weet waarnaar een verwijswoord verwijst – een zin eerder lezen -. Volgende keer gaan we verder met het begrijpen van wat je leest. Dan gaan we namelijk oefenen wat je kunt doen als je een hele zin of zelfs een paar zinnen niet snapt.'

Samenvattend resulteert het werken volgens het Directe Instructiemodel in een duidelijke lesstructuur, waarbij er aandacht wordt besteed aan de *inhoud* van de les. Doordat de leerkracht precies weet wat het lesdoel is, hoe de lesstof samenhangt met voorgaande en toekomstige lessen en op welk niveau de leerlingen zitten, staat de leerkracht als het ware boven de stof. Hierdoor ontstaat er de ruimte om extra handelingen in te zetten (extra herhaling van een onderdeel dat toch niet beheerst blijkt) of om onderdelen over te slaan (bijvoorbeeld opgaven uit de methode die niet aansluiten bij het lesdoel) om zo meer tijd te hebben voor instructie of inoefening.

5.2.2. Differentiatie binnen het Directe Instructiemodel

Hoe kan er binnen de toepassing van het DI-model rekening worden gehouden met de verschillen tussen leerlingen? In hoofdstuk 4 zijn deze verschillen tussen leerlingen, en bijbehorende verschillen tussen (uitdagende maar haalbare) doelen die per leerling worden gesteld, op een handige manier voor de hele klas gevisualiseerd met behulp van de datamuur (afbeelding 4.4). Met behulp van deze datamuur kan de leerkracht zijn groep gemakkelijk indelen in subgroepen. Dit wordt aanbevolen omdat het ondoenlijk en bovendien weinig efficiënt is om iedere leerling apart instructie te geven. De volgende instructiegroepen worden in het onderwijsveld al regelmatig onderscheiden, namelijk a) **instructie-onafhankelijke leerlingen** die een verkorte instructie ontvangen, b) **instructiegevoelige leerlingen** die de basisinstructie ontvangen en c) **instructie-afhankelijke leerlingen** die verlengde instructie ontvangen. Deze indeling kan worden beschouwd als de opvolger van het bekende b-h-v-model (basisstof, herhalingsstof, verrijkingsstof). In afbeelding 5.1 wordt een model gepresenteerd waarbij de organisatie van differentiatie in termen van instructie-onafhankelijk, instructiegevoelig en instructie-afhankelijk wordt weergegeven, inclusief de verschillende stappen uit het DI-model.

Afbeelding 5.1 Lesorganisatie met 3 niveaugroepen

| Gezamenlijke start van de les: terugblik en oriëntatie (fase 1&2) | | |
|--|--|--|
| Zelfstandige verwerking (fase 5) Instructie-onafhankelijke groep | Uitleg en begeleide inoefening (fase 3&4) | |
| | Zelfstandige verwerking (fase 5) Instructiegevoelige groep | Verlengde instructie (fase 3&4) Instructieafhankelijke groep |
| Feedback | Feedback | Zelfstandige verwerking (fase 5) |
| Gezamenlijke afronding: evaluatie en terug- en vooruitblik (fase 6&7) | | |

Veel leerkrachten kennen de theorie van het directe instructie model. Toch blijken elementen ervan in de dagelijkse praktijk niet altijd even goed uit de verf te komen (zie tabel 5.1). Zo geeft 1 op de 3 leerkrachten geen verlengde instructie voor begrijpend lezen en 1 op de 5 doet dit niet voor rekenen. Bovendien laat de helft van de leerkrachten goede leerlingen de volledige basisinstructie volgen bij rekenen, en ruim 60 procent doet dit voor begrijpend lezen. Terwijl deze goede leerlingen meer uitdaging kunnen gebruiken, en vaak al eerder aan de slag kunnen. Natuurlijk moeten er ook momenten zijn waarop u juist aandacht heeft voor de instructie-onafhankelijke groep. Vooral bij vakken zoals rekenen, waar er andere opdrachten door deze groep gemaakt worden, is het wenselijk dat deze leerlingen hierover instructie krijgen op hun niveau.

Tabel 5.1 Toepassing instructie- en differentiatiepraktijken

| Vormgeving van les en instructie | % van de leerkrachten | |
|--|-----------------------|------------------|
| | Rekenen | Begrijpend lezen |
| Ik geef sommige leerlingen verlengde instructie na mijn basisinstructie. | 78% | 65% |
| Ik geef leerlingen verrijkingsstof als zij klaar zijn met hun opdrachten. | 63% | 43% |
| Ik laat zwakke leerlingen minder opgaven maken dan de rest van de klas. | 52% | 48% |
| Ik laat alle leerlingen, ook de goede, mijn basisinstructie volledig volgen. | 49% | 63% |
| Ik laat goede leerlingen minder opgaven maken dan de rest van de klas. | 37% | 19% |
| Als zwakke leerlingen niet binnen de tijd klaar zijn, laat ik ze hun werk op een later moment nog afmaken. | 34% | 33% |
| Ik laat leerlingen werken aan andere vakken wanneer zij klaar zijn met hun opdrachten. | 32% | 38% |
| Ik bereid sommige leerlingen op de les voor, bijvoorbeeld door middel van pre-teaching. | 15% | 23% |
| Ik laat leerlingen iets voor zichzelf doen wanneer zij klaar zijn met hun opdrachten. | 9% | 14% |
| Ik laat leerlingen zelf bepalen of ze mijn instructie volgen of zelfstandig aan het werk gaan. | 8% | 7% |

Opdracht 5.1

Bekijk de 10 stellingen uit tabel 5.1. Ga bij uzelf na in hoeverre u de verschillende instructie- en differentiatiepraktijken uitvoert en bedenk waar u verbeterpunten ziet. Vergelijk uw antwoorden met die van uw collega's.

5.3 Zicht krijgen op problemen: het diagnostisch (reken)gesprek

Na een toets kan blijken dat sommige leerlingen (onverwacht) laag presteren en baat zullen hebben bij extra instructie en begeleiding. Het is echter wenselijk om eerst te begrijpen waarom een leerling iets fout doet – anders kan een gekozen aanpak achteraf ineffectief blijken. Een categorieën analyse (zie hoofdstuk 3) geeft inzicht in de gemaakte fouten, maar geeft nog niet genoeg informatie. Immers, de categorieënanalyse laat zien op welke domeinen leerlingen zwak presteren, maar de analyse zegt niets over hoe het komt dat de leerling fouten maakt. De analyse geeft dus wel aan WAT er niet goed gaat, maar niet WAAROM. Het verschil tussen deze twee zaken wordt geïllustreerd aan de hand van het volgende voorbeeld in kader 5.5.

Kader 5.5 Verschillende oorzaken voor rekenproblemen

Thomas weet nooit goed of hij nu een plus- of een minsom moet doen als hij een verhaaltje hoort of leest. Hij raakt in de war en daarom lukt het hem niet de juiste som af te leiden. Hierdoor scoort hij zwak op het domein Optellen & Aftrekken. Alex maakt echter telkens fouten bij het optellen en aftrekken over het tiental. Ook hij scoort hierdoor zwak op het domein Optellen & Aftrekken.

In het bovenstaande voorbeeld presteren beide leerlingen zwak op hetzelfde domein, maar met een verschillende oorzaak. Het is voor u als leerkracht daarom belangrijk om erachter te komen waar de problemen van de leerling liggen, zodat u uw instructie specifieker kan aanpassen aan wat die leerling nodig heeft. Dit kan met behulp van een diagnostisch rekengesprek. Hierin probeert de leerkracht zicht te krijgen op het kennisniveau van de leerling (wat beheerst de leerling wel en niet?) en op verschillende aspecten van het probleemoplossen (waar gaat het mis?). Het gestructureerd met leerlingen analyseren hoe zij sommen aanpakken biedt een leerkracht waardevolle informatie. Dit lijkt een open deur, maar het blijkt dat er te weinig wordt gekeken naar wat een specifieke leerling weet en kan. Om aan te sluiten bij de behoeften van deze leerling is dit een essentiële stap. Een stap die tevens goed past binnen het verbeteren van de differentiatiepraktijken, omdat de leerkracht er weet van heeft waar de problemen bij de leerlingen liggen en hierin zowel klassikale, verlengde als individuele instructie gebruik van kan maken. Leerlingen met dezelfde problemen zouden samen gegroepeerd kunnen worden, zodat extra uitleg efficiënt kan worden gegeven.

5.3.1. Het houden van een rekengesprek: kijk naar 3 verschillende oplossingsfasen

De focus binnen het rekengesprek kan liggen op de volgende drie aspecten van probleemoplossen: 1) de aanpak- of oriëntatiefase, 2) de bewerkingsfase en 3) de evaluatie- of reflectiefase. De eerste fase, de **oriëntatiefase** is de fase waarin leerlingen zich een beeld moeten vormen van de situatie, het probleem daarbinnen en op basis daarvan de juiste oplossingsmethode (=de benodigde som) moeten selecteren. Tijdens een rekengesprek kan er meer informatie worden verkregen over deze fase door leerlingen vragen te stellen als:

- Wat is het probleem eigenlijk? Wat wil je weten?
- Hoe ga je het probleem oplossen?’

Zeker voor zwakke leerlingen is het moeilijk om dit te verwoorden. Laat het kind in dat geval de situatie tekenen of laat het gebruik maken van concreet materiaal of een model (b.v. de

getallenlijn) om zijn verhaal te ondersteunen. Het is belangrijk om inzicht te krijgen of de oriëntatiefase goed verloopt: de rest van de activiteiten is hier immers van afhankelijk.

De tweede fase, de **bewerkingsfase**, heeft betrekking op het daadwerkelijke uitvoeren van de bewerking, het rekenen zelf. Denk hierbij aan vragen als:

- Hoe reken je dat uit? Zou je dat willen voordoen?
- Welke stapjes moet je uitvoeren?

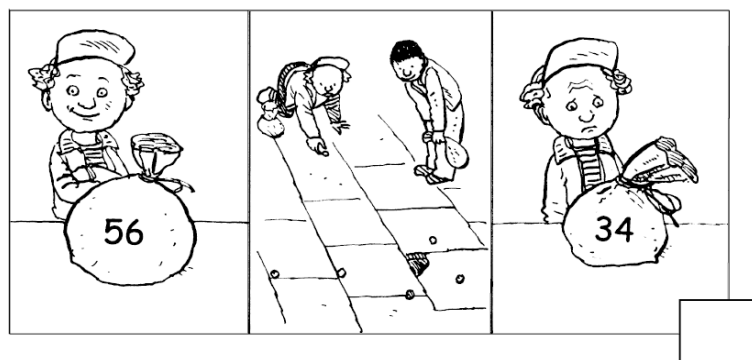
Zulk soort vragen bevorderen dat de leerkracht ziet in hoeverre de leerling berekeningen goed uitvoert en geeft daarmee informatie over de technische rekenvaardigheid. Bovendien zegt de oplossingsmethode die de leerling hanteert iets over zijn rekenkennis. Het is dus belangrijk om er als leerkracht achter te komen welk type berekening de leerling kan uitvoeren.

Het derde aspect dat in het rekengesprek aan bod dient te komen is de **reflectiefase** waarin de leerling nadenkt over wat hij heeft gedaan. Dit is voor leerlingen een heel belangrijke vaardigheid, omdat zij leren nadenken over de vraag of hun aanpak leidt tot de daadwerkelijke oplossing van het gestelde probleem en daarmee tot het antwoord op de vraag. Binnen het rekengesprek kan worden nagegaan in hoeverre leerlingen terugkijken naar de mate waarin de vraag en het antwoord op elkaar aansluiten. Dit is ook een geschikt moment om de leerling dieper te laten nadenken over verschillende oplossingsmogelijkheden. Stel daarom vragen als:

- Hoe heb je het uitgerekend? Was dat een goede aanpak?
- Geeft het antwoord op de vraag?
- Wat betekent het antwoord eigenlijk als we terugkijken naar het verhaaltje waarbinnen deze som zich afspeelt?
- Zijn er nog meer manieren waarop we deze som hadden kunnen oplossen? Welke is het meest handig?

Voorwaarde voor zo'n gesprek is dat het in een veilige, open sfeer verloopt. Het is belangrijk dat de leerling zich prettig genoeg voelt om hierover te vertellen: een rustige setting is hiervoor het meest wenselijk, bijv. aan het begin van de pauze wanneer de rest van de klas al naar buiten is of tijdens een moment wanneer andere leerlingen zelfstandig en geconcentreerd aan het werk zijn. Het is mogelijk om, zeker bij zeer zwak presterende rekenaars, een sterk pedagogische component in het gesprek in te bouwen, waarin bijvoorbeeld veel aandacht wordt besteed aan het zelfvertrouwen van de leerling. Het 'lastige' aan zulk soort gesprekken is dat ze tijd in beslag nemen; tijd die leerkrachten vaak moeilijk kunnen vinden in hun volle rekenprogramma. Toch zal inzicht hebben in 'waar het misgaat' uiteindelijk tijdswinst opleveren, omdat de leerkracht de leerling gericht kan helpen.

Probeer ook tijdens de klassikale instructie informatie te vergaren over de aanpak van leerlingen door ze over de drie fasen te bevragen, bijvoorbeeld door te vragen: 'Denk jij dat we nu het antwoord op de vraag hebben gegeven? Nee, waarom niet?'. Op deze manier kunt u monitoren hoe de leerlingen omgaan met problemen en waar ze problemen hebben, om hier vervolgens uw handelen op aan te passen. Zeker wanneer het niet haalbaar is om met alle leerlingen een rekengesprek te voeren is dit een handige manier om toch meer te weten te komen over de aanpak, technische rekenvaardigheid en de reflectievaardigheid van bepaalde leerlingen. Een voorbeeld van een uitgevoerd rekengesprek wordt gegeven in kader 5.6.



De leerkracht leest onderstaande tekst voor bij het plaatje:

Kevin heeft 56 knikkers. Na een paar spelletjes met zijn vriendje Pol heeft hij er nog 34 over. Hoeveel knikkers heeft Kevin verloren?

Invulformulier bij opdracht 'het voeren van een rekengesprek'

Naam leerling: Maud

Vaardigheidsscore: 58

Besproken domein: Optellen en aftrekken

Opgavenummer(s): 22

Hoe ging het? / Hoe verliep het gesprek?

De leerkracht vraagt wat Maud bij de opgave moet doen. Maud begrijpt dat ze een minsom moet maken. Ze weet dat Kevin aan het eind van het potje knikkers minder knikkers overhoudt dan aan het begin. Bij het rekenen zelf gaat het echter mis.

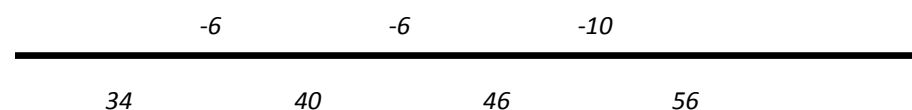
Maud: Ik doe eerst 10 eraf = 46. Dan doe ik 6 eraf = 40. Dan 10 eraf = 30 en dan 4 erbij = 34.

Leerkracht: Hoeveel knikkers heeft Kevin dan verloren?

Maud: 30 knikkers.

Leerkracht: Kun je dit nog eens uitrekenen op de getallenlijn?

Maud tekent de sprongen op de getallenlijn.



Maud: 22 knikkers.

Leerkracht: goed zo Maud. Hoe kunnen we dit soort sommen nu het beste oplossen?

Maud: met de getallenlijn, juf.

Plan van aanpak

- Benadrukken van één oplossingsstrategie. Eerst de sprongen van 10 eraf en dan de eenheden. Wanneer dit goed gaat overstappen op grotere sprongen (20, 30).
- Fysieke springoefeningen op de getallenlijn? blijven doen om Mauds gevoel voor de verschillen tussen eenheden en tientallen te handhaven.
- Maud heeft duidelijk baat bij het gebruik van de lege getallenlijn. Als ze het uit haar hoofd moet doen, raakt ze het overzicht kwijt en gaat ze fouten maken. Stimuleren dat ze de lege getallenlijn altijd gebruikt.

Opletten in groep 5 dat Maud één strategie blijft gebruiken. Als ze in groep 5 meerdere strategieën zou gebruiken is de kans op fouten veel groter.

Opdracht 5.2

Kies op basis van de categorieënanalyse een leerling en voer aan de hand van de gemaakte LVS-toets (of aan de hand van andere opgaven) een rekengesprek.

5.4 Modelleren

Modelleren is een effectief gebleken instructiestrategie – leerlingen waarvan de leerkracht denkstappen modelleert gaan meer vooruit omdat zijzelf de stappen gaan toepassen. Wanneer een leerkracht het gebruik van een lees- of rekenstrategie ‘modelleert’, dan gaat hij hardop-denkend voordoen: hij stelt zichzelf vragen, benoemt zijn denkstappen en demonstreert hoe hij te werk gaat. De leerlingen wordt ‘een kijkje in het hoofd’ geboden, en zij zien dan hoe een goede lezer of rekenaar (of speller of ...) problemen oplost. Hieronder wordt een voorbeeld besproken waarbij een leerkracht de strategie ‘wat te doen als je een stukje tekst niet snapt’ modelleert (zie kader 5.7).

Kader 5.7 Voorbeeld modelleren bij begrijpend lezen (1)

Leerkracht leest voor: *‘Het is gelukt!, gilt Niek.’*

Leerkracht benoemt denkproces: ‘He, maar dat is gek. Waarom zou Niek dat gillen? Ik ben de draad een beetje kwijt geloof ik. Weet je wat? Ik ga even een paar regels teruglezen.’

Leerkracht leest hardop opnieuw voorafgaande regels voor: *‘De eend vliegt even op, maar komt meteen weer terug. Nu klimt Else over het hek en rent achter de eend aan. Niek geeft gauw een stukje brood aan het jonge eendje. ‘Kom maar weer terug, Else. Het is gelukt!’, gilt Niek.’*

Leerkracht benoemt opnieuw denkproces: ‘Ah, nu snap ik het. Niek gilt ‘het is gelukt’ omdat het is gelukt om het jonge eendje te voeren – dat stond een paar regels eerder. Maar goed dat ik heb teruggelezen, nu snap ik het weer.’

Bij modelleren zegt de leerkracht hardop wat hij denkt. Daarbij praat hij vanuit de *ik-vorm*, in termen van ‘ik lees .. ik zie ... ik weet ... ik denk ...’. De denkstappen zijn klein en kort. Het is van belang om in het modelleren succes aan het gebruik van de strategie te koppelen. Het opnieuw teruglezen in de tekst en het actief voorspellen van het onderwerp zijn bijvoorbeeld stappen die een (zwakke) lezer veel energie kosten. Het is daarom wenselijk is om te benoemen dat het probleem is opgelost door de strategie toe te passen. Op deze manier wordt de relevantie van het gebruik van oplossingsstrategieën voor de leerling groter.

Modelleren kan erg inzichtelijk werken voor leerlingen. Wat daarnaast een meerwaarde is van modelleren, is dat de leerkracht kan aanhaken bij de faalervaringen die vaak voorkomen bij zwakke leerlingen (‘Weet jij niet zo goed waar de tekst over gaat? Dat had ik net ook, weet je nog?’) en tevens kan benoemen dat door toepassing van de strategie een succeservaring

volgde ('maar toen heb ik een stukje terug gelezen, en toen begreep ik het wel. Dat kan jij vast ook'). Niet alleen zwakke leerlingen, maar leerlingen van alle niveaus zien dan dat voor tekstbegrip de lezer actief met de tekst aan de slag moet (herlezen, voorspellen, samenvatten, opzoeken, etc.).

De toepassing van deze didactische vaardigheid vereist wel enige voorbereiding. Van tevoren moet de leerkracht bedenken 'wat ga ik modelleren, en hoe doe ik dat?'. De leerkracht moet zich *tijdens* het modelleren aan het niveau van de leerlingen aanpassen – zorg dus dat het denkproces dat hardop wordt voorgedaan voor leerlingen begrijpelijk en overzichtelijk is. Modelleren is bovendien een nieuwe aanpak waar leerkrachten vaak aan moeten wennen; ze zijn gewend om of uitleg te geven ('*voorspellen doe je door van tevoren na te denken waar de tekst over zal gaan, m.b.v. titel en plaatjes*') of om leerlingen het antwoord aan elkaar te laten verwoorden ('*Heb jij al een idee waar de tekst over gaat?*'). Ze hoeven echter nooit hun eigen denkproces, dat vaak al zo geautomatiseerd is dat het onbewust gebeurt, onder woorden te brengen. Als het gaat om voorspellen, dan zou de leerkracht zijn eigen denkproces als volgt kunnen benoemen. Een voorbeeld hiervan wordt gegeven in kader 5.8.

Kader 5.8 Voorbeeld modelleren bij begrijpend lezen (2)

Leerkracht: 'Ik zal voordat ik ga lezen eerst even kijken of ik al een beetje weet waar deze tekst over zal gaan. Dat helpt met het lezen ervan. De titel is kant-en-klaar: eetbaar? Wat is kant-en-klaar? Dat is een uitdrukking die jullie misschien nog niet kennen, maar ik weet dat dat betekent dat iets al klaar is en dat je er niks meer aan hoeft te doen. Bijvoorbeeld eten, zoals een ovenpizza, of de Sint Maarten-lampion in de winkel. Op de plaatjes die ik naast de tekst zie staat allemaal eten, dus het zal wel om kant-en-klare maaltijden gaan. Dat vraagteken in de titel, dat zegt dat de schrijver het misschien ook niet weet of het er niet zo mee eens is....'

Vervolgens wordt de tekst gelezen met de klas. Na het lezen van de tekst benoemt de leerkracht zijn denkproces opnieuw: 'Weten jullie nog dat ik aan het begin van de tekst ging kijken waar ik dacht dat het over ging? Ik had het goed voorspeld hè? Het ging inderdaad over kant-en-klaar maaltijden en de schrijver vond die niet zo eetbaar. Daar staat dat vraagteken voor.'

Een andere drempel voor het daadwerkelijk modelleren zou kunnen zijn dat het een kwestie is van 'doen-alsof-juf-het-niet-snapt'; dit zal de ene leerkracht beter passen dan de ander. Toch is het een effectieve en inzichtelijke instructiemaniër, en dus de moeite waard om onder de knie te krijgen. Om te wennen aan het hardop-denkend voordoen kan ervoor worden gekozen om eerst te beginnen met een klein groepje leerlingen (bijv. tijdens verlengde instructie aan de instructie-afhankelijke groep) voordat er voor een grotere groep wordt gemodelleerd.

Als een leerkracht zichzelf tijdens het modelleren een vraag stelt, reageren de leerlingen hier soms op. Dat hoeft helemaal niet erg te zijn. Dit geeft immers de betrokkenheid van de leerlingen aan. Soms wil een leerkracht echter voorkomen dat het modelleren verandert in een vraaggesprek en wil hij de leerlingen wilt leren om vragen aan zichzelf te stellen. In dat geval kan hij in het begin uitleggen waarom er hardop vragen worden gesteld en dat de leerlingen niet hoeven te antwoorden, bijvoorbeeld door te zeggen: '*We hebben het net gehad over verwijswaarden. Nu ga ik de tekst voorlezen, en dan ga ik hardop voordoen wat je moet doen als je niet weet waar het verwijswaard naar verwijst. Luister maar even hoe ik dat doe. Jullie hoeven dus niet te antwoorden als ik een vraag stel. Ik stel de vraag namelijk aan mezelf*

en ik geeft ook zelf antwoord. Dat is handig om te doen als je iets zelf op moet lossen. Op die manier kunnen jullie later ook zelf van alles oplossen’.

Opdracht 5.3

Gebruik modelleren tijdens de instructie. Dit kunt u doen tijdens een leesopdracht, maar ook tijdens andere vakken (zoals rekenen of spellen) of op andere momenten (zoals in de pauze). Neem uzelf op om later terug te luisteren hoe u modelleerde, of maak gebruik van de lesobservatie in paragraaf 5.5.

5.5 Evaluatie: lesobservatie

In dit hoofdstukken zijn handreikingen gegeven voor het verzorgen van een goede gestructureerde les waarin rust en ruimte is voor differentiatie. Om in te kunnen schatten in hoeverre u deze onderwijspraktijken toepast, is het handig om de eigen les regelmatig te analyseren. Hiervoor is een ‘kijkwijzer’ ontwikkeld. U kunt deze kijkwijzer gebruiken als aandachtspunten voor uzelf. U kunt er ook uw eigen les gestructureerd mee (laten) observeren, door uw eigen les op te nemen of een collega te vragen mee te kijken. Ook zou de directeur of intern begeleider kunnen fungeren als coach en (eventueel teambreed) verbeterpunten en alternatieve handelwijzen kunnen invoeren. De kijkwijzer bevat vragen die refereren aan:

1. het DI-model (in hoeverre is de lesstructuur duidelijk?)
2. de mate van differentiatie (inzet verlengde instructie, differentiatie in opgaven)
3. modelleren
4. een globale indicatie van de lespraktijk (zoals de duur instructie, effectieve leertijd, etc.).

Als de les wordt geobserveerd door een collega, directeur of de intern begeleider, is een open en veilige sfeer in het team heel belangrijk. De leerkracht moet zich namelijk open kunnen en willen stellen voor constructieve feedback. Het wordt aanbevolen om het organisatorisch zo te regelen dat de geobserveerde les direct kan worden nabesproken (bijvoorbeeld door het zelfstandig werken van de leerlingen handig in te plannen, of door inzet van een LIO). Hierdoor kan er direct worden ingegaan op wat er is gezien, en kunnen vragen over vragen beslissingen die de leerkracht - soms bewust, soms onbewust – heeft gemaakt (*waarom vroeg je niet door bij het onduidelijke antwoord van Jonne? Waarom heb je Joost direct op de gang aan het werk gezet?*) direct samen worden geëvalueerd. Let goed op de toon van het gesprek: de leerkracht moet zich niet aangevallen voelen wanneer er verbeterpunten worden besproken. Een voorbeeld van een ingevulde kijkwijzer wordt gegeven in kader 5.9 (zie voor een leeg formulier bijlage 5.1)

Opdracht 5.4

Laat uw les met behulp van de kijkwijzer observeren door een collega. Observeer vervolgens zelf met de kijkwijzer een les van die collega. Bespreek de ervaringen. Wat valt op? Waarin verschillen jullie? Waar bent u tevreden over? Zou u iets willen aanpassen?

Naam observator: Jorien..... Datum: 16-5-2012.....

Naam geobserveerde leerkracht: Mariska

Vak: rekenen/begrijpend-lezen Methode: WIG..... Blok: 5. Les:3 Blz.:

Groep: 4..... Aantal leerlingen: 27..... Groep in combinatieklas? ja/nee

Starttijd les: 9.05. Starttijd instructie:9.12 – 9.35.... Eindtijd les: 9.54

Kijkwijzer Directe Instructie Model

| | De leerkracht... | nee | Ja |
|-----------------------------------|---|-----|----|
| Terugblik & oriëntatie | | | |
| 1 | ... kijkt terug naar voorgaand werk. | X | |
| 2 | ... activeert vakspecifieke voorkennis. | | X |
| 3 | ... geeft aan wat het doel van de les is. | | X |
| 3a | <i>Schrijf hier op wat de leerkracht zegt over het doel van de les:</i> We gaan rekenen over het tiental met getallen tot 100. | | |
| 4 | ... geeft aan wat het onderwerp van de les is. | | X |
| | We gaan kijken hoeveel auto's er in een parkeergarage passen. | | |
| Evaluatie | | | |
| 5 | ... sluit de les inhoudelijk af en komt terug op het doel of dat wat geleerd is. | X | |
| 6 | ... maakt gebruik van voorbeelden of laat leerlingen voorbeelden verzinnen die het leerdoel illustreren. | X | |
| 7 | ... verwijst naar wat er in de volgende les aan de orde zal komen. | X | |
| Differentiatie | | | |
| 8 | ...geeft verlengde instructie | | X |
| 9 |differentieert voor zwakke leerlingen in de te maken opdrachten | | X |
| 10 |differentieert voor goede leerlingen in de te maken opdrachten | X | |
| 11 |doet hardop denkstappen voor | X | |

Overige opmerkingen/toelichtingen (wat valt op tijdens de les?):

- Suggestie begrijpend leesles: is er aandacht voor verschillen in tekstsoorten (wat voor tekst is dit? Waar herken je dit aan?)?
- Suggestie rekenles: wordt er gebruik gemaakt van contextsommen, en is er aandacht voor oriëntatie (hoe pak je som aan?) en/of reflectie achteraf (geeft uitkomst antwoord op vraag?)?

Mariska zou meer gebruik kunnen maken van de context. Ze zou van tevoren meer sommetjes met de parkeergarage kunnen doen om de leerlingen een beetje op te warmen en ter bevordering van het inzicht. In deze les worden de getallen slechts één keer als auto's genoemd, terwijl wel was aangekondigd dat we naar auto's in een garage zouden kijken.

Oordeel wat betreft effectieve leertijd (omcirkelen wat van toepassing is):

~~Goed~~ / voor verbetering vatbaar

Indien voor verbetering vatbaar (omcirkelen wat van toepassing is):

starttijd / ~~uitdelen materiaal / overgangen (tussen instructie, verlengde instructie, zelfstandige verwerking of afronding)~~ / eindtijd / anders

Toelichting: *Mariska begon later dan afgesproken met de les en hield ook iets eerder op ivm wat huishoudelijke mededelingen. (is dit gebruikelijk?).*

Extra schrijfruimte

De instructie was aan de lange kant (25 minuten). Leerlingen krijgen hierdoor te weinig tijd om zelf te oefenen (zeker de leerlingen die ook Verlengde instructie kregen). Bovendien haakte een aantal leerlingen af na ongeveer een kwartier.

De kijkwijzer is met opzet beperkt in omvang om de (zelf)observatie makkelijk en toegankelijk te houden. Vanzelfsprekend kunt u er eigen punten aan toevoegen. Er kan ook voor gekozen worden om één of twee leerlingen van een bepaald niveau te selecteren (bijvoorbeeld zeer zwakke of zeer sterke lezers) en te kijken hoe de leerkracht omgaat met deze leerlingen. Hoeveel instructie- en begeleidingstijd is er bijvoorbeeld voor deze leerlingen? Welke instructiemethoden worden gehanteerd? Is er extra instructie voor de zeer goede leerling? En hoe betrokken zijn de leerlingen bij de les?

6 Naar zelfstandig begrijpend lezen

6.1 Waar gaat dit hoofdstuk over?

Een begrijpend lezen les in groep 8 met een tekst over aardbevingen. Johan is al snel klaar met lezen. De leerkracht vraagt hem hoe het ging en Johan geeft aan dat het heel goed is gegaan. 'Weet je nog wat we de vorige keer hebben geleerd over het doel van de tekst?' vraagt de leerkracht, en Johan knikt. 'Ja hoor, ik heb er goed over nagedacht en ik weet wel wat het doel was. Het ging over aardbevingen. En het was erg makkelijk! Ik wist alle vragen.'

Susan heeft meer moeite met de tekst, ze begrijpt sommige woorden niet en doet lang over het lezen van de tekst en het beantwoorden van de vragen. 'Ik weet niet hoe ik het gemaakt heb' zegt ze na afloop tegen de leerkracht.

Tijdens het nakijken blijken Johan en Susan allebei veel fouten gemaakt te hebben. De leerkracht twijfelt. Hoe kan het nou toch dat Johan zoveel fouten maakt? Hij snapte de tekst toch? En hij wist zelfs nog dat hij iets met de strategie, bedenken wat het hoofddoel van de tekst is, moest doen. Waarom kan hij dan toch zo weinig vragen goed beantwoorden? Over Susan is de leerkracht minder verbaasd, zij vond het immers zelf ook heel moeilijk. Maar hoe kan hij hen beiden verder helpen?

Wanneer leerkrachten in de klas differentiëren, doen ze dit meestal op basis van het prestatieniveau van leerlingen. Er is een toets afgenomen en de leerlingen worden ingedeeld in (instructie)groepen (zie bijvoorbeeld hoofdstuk 4), zodat er rekening gehouden wordt met behoeften van de leerling door instructie aan te passen naar hun niveau. Wanneer we dit in bovenstaand voorbeeld zouden doen, zouden Susan en Johan in dezelfde instructiegroep komen. Het gebruiken van zo'n indeling is een goed begin, maar in het voorbeeld zien we ook dat dezelfde lage score die deze behalen voortkomt uit verschillende problemen; Susan heeft immers een hele andere aanpak en houding dan Johan. Dus hoewel zij in dezelfde instructiegroep zitten hebben ze misschien toch wel een andere instructie en oefening nodig. Hoe komt u er nu als leerkracht achter waar bij deze leerlingen het probleem zit? En wat kunt u er dan vervolgens aan doen?

Het gaat in dit hoofdstuk specifiek over begrijpend lezen omdat dat voor veel leerlingen én leerkrachten een lastig leerstofdomein is, maar wel essentieel voor het verloop van de schoolloopbaan van leerlingen. Voor leerkrachten is het lastig omdat er in begrijpend lezen zoveel samenkomt: het niveau van technisch lezen is belangrijk, de woordenschat van een leerling, maar ook een heleboel zogenaamde metacognitieve vaardigheden zoals monitoren, plannen en evalueren. Leerlingen die zwak zijn in begrijpend lezen, kunnen hiervoor dus verschillende oorzaken hebben. Bijvoorbeeld een zeer lage woordenschat, of problemen met het monitoren van eigen begrip (ze weten niet goed wat ze wel en niet hebben begrepen). Een andere mogelijkheid is dat de leerling moeite heeft met het gebruik van leesstrategieën, enzovoort. Wanneer deze leerlingen ingedeeld worden op (eind)niveau en vervolgens allemaal

dezelfde instructie krijgen, blijven er kansen liggen om leerlingen specifieke hulp te bieden die zij nodig hebben.

Veel methodes voor Begrijpend Lezen zijn vooral gericht op het *toepassen* van allerlei leesstrategieën. Dergelijke strategieën moeten het begrijpend lezen bevorderen door het leerproces te ondersteunen; voor het achterhalen van de betekenis van een moeilijk woord kun je leren het af te leiden uit een andere zin, voor het onderscheiden van hoofd- en bijzaken kun je leren een samenvatting te maken. Het toepassen van de verschillende strategieën is echter *geen doel* op zich, maar een *middel* om de tekst beter te begrijpen. Waar we met leerlingen naar toe willen, is de situatie dat zij bij het lezen in staat zijn de strategieën in te zetten *waar en wanneer* nodig. Zo zijn ze actief en aandachtig aan het lezen en zullen ze de tekst beter begrijpen.

In dit hoofdstuk wordt een aanpak besproken, onafhankelijk van de methodes voor Begrijpend Lezen, om te inzicht te krijgen in waar leerlingen problemen mee hebben binnen begrijpend lezen. Op basis daarvan kan dan de instructie beter afgestemd worden op de behoeften van de leerlingen. Door de hoge mate van zelfstandigheid (snap ik wat ik lees? Kan ik de vragen over de tekst maken?) die van leerlingen wordt verwacht, is deze aanpak vooral geschikt voor leerlingen in de bovenbouw.

In 6.2 worden leesstrategieën en metacognitie toegelicht: twee belangrijke onderdelen voor begrijpend lezen, waar leerlingen juist vaak moeite mee hebben. In 6.3 komen enkele randvoorwaarden aan de orde die voorwaardelijk zijn om überhaupt aan begrijpend lezen toe te komen. Vervolgens wordt in 6.4 de aanpak aangereikt die leerkrachten kunnen gebruiken om beter inzicht te krijgen in het leerproces van leerlingen, door met ze in gesprek te gaan over hun aanpak van een taak. Deze gesprekken leveren veel informatie op en gebaseerd op het mogelijke antwoordprofiel (zie 6.5 voor het overzicht) van de leerling, kan instructie beter worden afgestemd. Paragraaf 6.6 bevat diverse voorbeelden van opdrachten die leerkrachten kunnen gebruiken in de klas en in 6.7 worden enkele slotopmerkingen gemaakt.

6.2 Leesstrategieën en metacognitie

Het succesvol toepassen van leerstrategieën vergt metacognitieve kennis en vaardigheden, dat wil zeggen, kennis over wanneer bepaalde strategieën toegepast dienen te worden en vaardigheden om die strategieën dan ook op de juiste manier toe te passen. Kort gezegd: een leerling moet in de gaten hebben *wanneer* hij of zij *problemen* heeft, ook wel monitoring genoemd, daarbij dan *een juiste strategie kiezen* en tenslotte de gekozen strategie ook juist uitvoeren. Metacognitie heeft dus te maken met het inzicht hebben in het eigen leerproces, en weten hoe je dit kunt bevorderen.

Wij kijken in dit hoofdstuk specifiek naar begrijpend lezen, maar het hebben van goede metacognitie, helpt leerlingen in alle domeinen bij het leren. Het bevorderen van metacognitie dient dus een breder doel dan alleen het verbeteren van begrijpend lezen: ook in andere schoolvakken hebben leerlingen baat bij goede metacognitieve kennis en vaardigheden.

In onderstaand model staat het proces weergegeven dat een goede lezer (al dan niet bewust) doorloopt tijdens begrijpend lezen. Dit model combineert de aspecten van de taak, zoals taak

moeilijkheid, met de metacognitieve vaardigheden die leerlingen moeten toepassen om goed begrijpend te kunnen lezen.

Afbeelding 6.1 Leerproces en strategie gebruik



Wat het model laat zien is een weergave van het leerproces dat leerlingen (idealiter) doorlopen bij het werken aan taken, in dit geval bij begrijpend lezen. In praktijk vindt dit proces vaak onbewust plaats en is het bovendien meestal onvoldoende ontwikkeld.

Door zich bewust te worden van deze stappen, leren leerlingen bewuster te lezen en strategieën in te zetten. Hun metacognitie verbetert, en daarmee hun begrijpend lezen.

Een voorbeeld maakt dit duidelijker:

Mieke leest een tekst voor begrijpend lezen. Tijdens het lezen vraagt ze zichzelf af of het goed gaat; of ze begrijpt wat ze leest (**monitoring**). Na een tijdje merkt ze op dat ze niet meer zo goed weet wat ze nu eigenlijk leest. Dit is een signaal dat ze iets moet doen. Ze begint bij bedenken wat het **probleem** nu is, waardoor het komt dat ze het niet snapt. En ze ontdekt dat er veel moeilijke woorden in de tekst staan. Nu ze weet wat het probleem is, kan ze een oplossing zoeken, oftewel een **strategie kiezen**. In het geval van moeilijke woorden, kan ze kiezen voor de strategie 'afleiden van betekenis' door de zin er om heen te lezen en te kijken of ze daardoor kan weten wat het woord betekent. Of ze kan de betekenis van het moeilijke woord opzoeken in een woordenboek. Dit zijn voorbeelden van het **toepassen van een strategie**. Als ze de strategie heeft toegepast, controleert ze of het probleem is opgelost: weet ze nu inderdaad wat het woord betekent? Als dit zo is, kan ze verder gaan met lezen en begint het proces eigenlijk opnieuw.

6.3 Enkele voorwaarden

Uiteindelijk willen we leerlingen leer- en leesvaardigheden meegeven om te zorgen dat zij beter worden in begrijpend lezen. Het ideale leerproces zoals dat in de voorgaande paragraaf werd beschreven, nemen we als uitgangspunt voor instructie. Voordat we hier naar kijken, is het echter belangrijk om te zorgen dat er aan enkele voorwaarden wordt voldaan. Kort gezegd moet het begrijpend lezen op het juiste niveau zijn. Dit betekent dat de tekst een leerling uit moet dagen maar niet té moeilijk moet zijn.

Niveau van de tekst

Ten eerste is het dus belangrijk om goed te kijken naar de (informatieve) tekst die een leerling heeft gelezen en waarover hij of zij vragen heeft beantwoord, om zodoende zicht op de context te hebben. Was de tekst ingewikkeld? Stonden er veel moeilijke woorden in? Waren er plaatjes ter ondersteuning? Was er een duidelijk onderscheid in hoofd- en bijzaken? Was de tekst erg lang? Waren leerlingen bekend met het onderwerp of was alles nieuw?

Al dit soort aspecten speelt mee om de antwoorden van leerlingen in context te plaatsen: een leerling heeft op een moeilijke tekst waarschijnlijk een lagere score dan op een hele makkelijke tekst.

Woordenschat

Begrijpend lezen is afhankelijk van woordenschat; hoe meer woorden leerlingen al kennen, hoe minder tijd zij hoeven te investeren in het begrijpen van die woorden. Het is dan ook niet gek dat leerlingen die meer woorden kennen ook beter scoren op begrijpend lezen toetsen.

Mocht een leerling slecht scoren op begrijpend lezen, dan moet eerst gekeken worden of dit wellicht komt door onvoldoende woordenschat. Wanneer blijkt dat leerlingen onvoldoende basiswoorden van een tekst kennen, kan niet van hen verwacht worden dat ze veel aandacht schenken aan de metacognitieve benadering die hierna uitgebreider beschreven zal worden; alle tijd en aandacht gaat uit naar het decoderen en zoeken van woordbetekenissen.

Is de tekst echter op het juiste niveau (uitdagend maar niet te moeilijk) en hebben leerlingen voldoende woordkennis dan kan verder gekeken worden naar hun metacognitieve vaardigheden, om hen zo te ondersteunen in het zelfstandig begrijpend lezen.

6.4 Met leerlingen in gesprek over hun metacognitie

Om instructie aan te passen aan de behoeften van de leerling is het noodzakelijk om te bepalen hoe sterk de metacognitieve vaardigheden van een leerling zijn en waar problemen in metacognitieve vaardigheden en leesstrategieën liggen. Anders gezegd: u moet als leerkracht weten op welk punt in het proces een leerling extra instructie nodig heeft.

In deze paragraaf laten we zien hoe u als docent inzicht kunt krijgen in deze vaardigheden bij uw eigen leerlingen. We doen dit door de stappen uit het hiervoor beschreven proces een voor een bij langs te gaan. Per stap geven we aan wat voor vragen u aan leerlingen kunt stellen om een inschatting te maken van hun niveau. Dit gesprek dient gevoerd te worden gekoppeld aan een les begrijpend lezen, om zo heel concreet samen met de leerling naar een bepaalde situatie te kijken en te bespreken hoe de leerling deze situatie aanpakt.

Kader 6.1 De praktische organisatie

De aanpak die hierna wordt beschreven, focust op een gesprek wat een leerkracht met de leerling kan voeren. Er zijn verschillende manieren waarop u een dergelijk gesprek kunt organiseren.

Ten eerste kan een leerkracht met een zwakke leerling apart gaan zitten en samen een leesles doorlopen, waarbij de leerkracht de leerling stimuleert om zo veel mogelijk te vertellen wat hij denkt en doet. De vragen die hierna worden besproken, kunnen hierbij helpen.

Een dergelijk gesprek levert heel veel informatie op maar is natuurlijk erg intensief. Om dit te organiseren, is de leerkracht afhankelijk van extra handen die in dezelfde tijd de rest van de klas bezig houden, bijvoorbeeld van een LIO.

Een tweede mogelijkheid is om het gesprek aan te gaan met een klein groepje leerlingen. Hierbij kunnen leerlingen ook op elkaar reageren. Eveneens kan dit alleen met extra hulp in de klas, of eventueel wanneer de rest van de leerlingen zelfstandig aan het werk zijn.

De derde mogelijkheid is om de vragen klassikaal te stellen, bijvoorbeeld door ze op het digibord te projecteren, en leerlingen het antwoord ofwel te laten opschrijven, zodat de leerkracht van alle leerlingen informatie over het leerproces krijgt, ofwel leerlingen te laten reageren en in de klas met elkaar in gesprek te gaan over de aanpak van een les begrijpend lezen. Beide opties zijn waardevol, het hangt er maar net van af of de leerkracht graag informatie van iedere leerling apart wil hebben of liever de nadruk legt op interactie in de klas?

Tot slot is het mogelijk om de vragen op papier aan (alle) leerlingen te geven en hen te vragen de antwoorden op te schrijven. Het nadeel is dat de leerkracht pas later kan reageren op antwoorden, omdat deze eerst verzameld en bekeken moeten worden, waardoor het daadwerkelijke gesprek pas later plaats vindt. Het voordeel is echter dat deze methode klassikaal gedaan kan worden en dat de leerkracht informatie van alle leerlingen krijgt, en dus ook tussen leerlingen kan vergelijken.

De vragen die gesteld kunnen worden om inzicht te krijgen in het leerproces, kunnen worden ingedeeld in verschillende categorieën, die aansluiten bij de fases die werden weergegeven in afbeelding 6.1. Vervolgens kunnen antwoorden op deze categorieën met elkaar vergeleken worden, om inzicht te krijgen in de metacognitieve vaardigheden van leerlingen. In deze paragraaf worden achtereenvolgens de verschillende categorieën beschreven, waarna we in gaan op hoe de antwoorden te interpreteren zijn en wat dit betekent voor instructie.

De volgende categorieën worden onderscheiden:

- Monitoring
- Problemen
- Strategie gebruik

Monitoring

Monitoring is de eerste stap in het bepalen of een leesstrategie nodig is, of dat je gewoon door kunt lezen. Monitoren is het maken van een inschatting van het eigen begrip, een oordeel of een tekst moeilijk is of niet. Voor veel leerlingen is dit echter lastig; ze kunnen niet goed bepalen of ze snappen wat ze lezen.

Leerlingen kan gevraagd worden hoe moeilijk ze een tekst vonden. Dit kan in zeer algemene bewoordingen of vrij specifiek. Het makkelijkst is om enkele stellingen voor te leggen en leerlingen hierop te laten reageren door ze te vragen aan te geven in hoeverre deze stelling op hen van toepassing is.

Voorbeelden van vragen:

- Hoe goed heb je de tekst begrepen?
- Hoe goed wist je wat echt belangrijk was en welke stukjes minder belangrijk waren?
- Hoe moeilijk vond je de tekst?

De reacties van leerlingen kunnen vervolgens vergeleken worden met hun prestaties: als ze denken dat ze de tekst goed snapt dan valt te verwachten dat ze een goede score hebben op de bijbehorende vragen. Als dat niet het geval is, is het belangrijk na te gaan waar het probleem zit. Mogelijk overschatten de leerlingen zichzelf nogal en moeten ze leren bewuster te worden van eigen sterke en minder sterke punten.

Een andere manier om te kijken naar zelfbeoordeling, is om leerlingen aan te laten geven hoe goed zij de vragen gemaakt hebben volgens eigen inschatting. Ook hier kan snel een indicatie verkregen worden door te kijken hoe realistisch de beoordeling is; weet een leerling aardig van zichzelf wat hij wel en niet goed heeft, of heeft hij geen idee?

Voorbeelden:

Je hebt net 10 vragen over de tekst gemaakt. Hoeveel vragen denk je dat je goed hebt beantwoord?

Of, per vraag of aan het eind van alle vragen:

Heb je deze vraag goed gemaakt?

Kleur het stoplicht.

Groen betekent dat je antwoord goed is.

Oranje betekent dat je twijfelt.

Rood betekent dat je het antwoord niet goed weet.



Problemen

Als leerlingen weten *dat* een tekst moeilijk is, komt dat doordat ze een aantal ‘problemen’ of ‘obstakels’ tegenkomen bij het lezen. Om te weten welke strategieën nodig zijn om het lezen gemakkelijker te maken, is het nodig om eerst helder te krijgen waardoor het komt dat een tekst moeilijk was. U moet dus weten welke problemen leerlingen zijn tegen gekomen bij het lezen.

Voor leerlingen is het erg moeilijk te benoemen wat precies het probleem is.

Door hen verschillende opties te geven, leren ze dat er meerdere redenen kunnen zijn voor de ervaring dat de tekst moeilijk was. En, in de volgende stap, dat er ook verschillende oplossingen zijn. Bovendien leren ze steeds beter onderscheiden wat ze wel en niet snappen, door goed na te denken over hoe het lezen voor hen ging.

Voorbeeld:

Je hebt net een tekst gelezen. Soms gaat dat heel makkelijk, soms is het best ingewikkeld. Hoe ging het bij jou vandaag? Geef aan of je deze dingen tijdens het lezen hebt meegemaakt niet.

- Sommige zinnen snapte ik niet zo goed.
- Ik kwam veel moeilijke woorden tegen.
- Ik vond het moeilijk te bedenken wat het belangrijkste was.

Strategieën

Toepassen van strategieën kan helpen daadwerkelijk te begrijpen wat je leest. Een tekst 'technisch kunnen lezen' (decoderen) is daarvoor immers niet voldoende; je moet ook ondertussen nadenken over de betekenis van wat je leest. Strategieën kunnen je hierbij helpen.

Sommige strategieën zijn eigenlijk altijd wel handig, zoals het plannen en evalueren, maar veel strategieën zijn vooral in bepaalde situaties handig omdat ze helpen bij het oplossen van problemen.

Om zicht te krijgen op het strategie gebruik van leerlingen, kan hen gevraagd worden welke strategieën ze hebben gebruikt. Omdat het voor leerlingen moeilijk is om spontaan aan te geven wat ze doen bij het lezen, biedt ook hier een overzicht weer uitkomst. In zo'n overzicht kunnen strategieën genoemd worden die leerlingen kennen uit de methode. Daarbij kan hen gevraagd te worden of (of in hoeverre) zij de strategie hebben gebruikt bij het lezen van de tekst.

Voorbeeld:

Tijdens het lezen kun je soms een strategie gebruiken om je te helpen de tekst beter te begrijpen.

Welke strategie heb jij vandaag nodig gehad?

- Voorspellen waar de tekst over zou gaan
- Een stukje van de tekst nog een keer lezen
- De plaatjes gebruiken om de tekst beter te snappen
- Een woordenboek (of leeskaart) gebruikt om moeilijke woorden op te zoeken

Nu is het interessant om te kijken welke strategieën leerlingen gebruiken, en of er een verband is tussen strategiegebruik, tegen welke problemen leerlingen zeggen te zijn aangelopen, of leerlingen zelf denken dat ze de tekst goed snapten en hoe goed zij vragen over de tekst hebben beantwoord. Deze patronen (zie volgende paragraaf voor concrete voorbeelden) geven zicht op de metacognitieve vaardigheden, die het lezen positief zullen beïnvloeden.

Door het voeren van een dergelijk gesprek heeft een leerkracht veel informatie van de leerlingen gekregen. Uit ervaring weten we dat er verschillende profielen zijn in antwoorden van leerlingen. En het profiel van een leerling bepaalt waar de eerste behoefte aan instructie ligt. In de volgende paragraaf worden de leerling profielen besproken en in de paragraaf daarna wordt met concrete voorbeelden aangetoond hoe instructie op deze leerlingen afgestemd kan worden.

6.5 Antwoordpatronen: enkele voorbeelden

In deze paragraaf worden veel voorkomende antwoordpatronen besproken. Dit gebeurt aan de hand van tabel 6.1, waarin de antwoorden van vijf typerende leerlingen staan geregistreerd. Deze leerlingen worden daarna besproken.

Links in de tabel staan namen van leerlingen. De twee kolommen daarnaast laten de context van de taak zien: hebben leerlingen voldoende woordenschat om de betreffende tekst te begrijpen? En: hoe hebben zij de tekst gemaakt? Een + betekent dat leerlingen een goede score hebben, een – betekent dat zij niet goed hebben gescoord.

Tabel 6.1 Vijf typerende leerlingen

| | Context: woordenschat | Context: begrijpend lezen | Monitoring | Problemen | Strategieën |
|---------------|--------------------------|------------------------------|------------|-----------|-------------|
| Moniek | + | - | - | - | - |
| Pascal | + | - | + | - | - |
| Stefan | +/- | - | + | + | +/- |
| Lisa | + | + | + | + | + |
| Fleur | + | + | +/- | +/- | +/- |

Moniek: moeite met monitoren

Moniek heeft voldoende woordenschat, maar toch een lage score op begrijpend lezen. Aan de tabel is te zien dat zij slecht is in monitoring. Daardoor is de rest van de scores ook niet goed.

In het gesprek geeft Moniek direct aan dat ze de tekst goed begrijpt. Op vragen naar de moeilijkheid, reageert ze snel: ik snapte alles wel, ik weet wat er belangrijk was, ik ben geen moeilijke woorden tegen gekomen hoor! Wanneer haar gevraagd wordt een inschatting te maken van haar eigen prestaties, geeft ze aan dat ze alle vragen goed heeft gemaakt. Welke problemen haar ook worden voorgelegd: Moniek is ze niet tegen gekomen. Strategieën heeft ze nauwelijks gebruikt; ze was hartstikke snel klaar en waarom zou je al die extra moeite doen als je het goed snapt?

Bij het nakijken van de vragen, blijkt echter dat ze maar twintig procent goed beantwoord heeft.

Moniek is een goed voorbeeld van een leerling die zichzelf niet goed kan beoordelen. Ze denkt dat ze alles snapt, is gehaast. Technisch lezen staat voor haar gelijk aan begrijpend lezen en ze denkt niet echt na over de tekst die ze leest.

Moniek scoort dus zwak op 'monitoren' en als gevolg daarvan ook op 'probleem herkenning' (als je denkt dat het makkelijk is, heb je immers geen problemen) en 'strategie gebruik'. Een eerste aandachtspunt in instructie voor leerlingen als zij, is de focus op het leren monitoren. In paragraaf 6.1 worden tips gegeven hoe hier op ingespeeld kan worden.

Pascal: moeite met probleem herkenning

Pascal heeft voldoende woordkennis maar een slechte score op begrijpend lezen. Uit de tabel valt op te maken dat hij wel goed is in monitoren, maar dat het probleem zit bij de stap: probleemherkenning.

Uit het gesprek komt duidelijk naar voren dat Pascal de tekst moeilijk vond. Hij is onzeker wanneer gevraagd wordt naar zijn begrip en de door hem ervaren moeilijkheid van de tekst.

‘Het was best moeilijk, en ik denk dat ik niet zoveel vragen goed heb beantwoord’ geeft hij aan. Wanneer met hem echter gekeken wordt naar waar dat dan aan ligt, blijkt dat hij daar geen idee van heeft. Hoofd- en bijzaken scheiden? Geen idee of hij dat kan. Moeilijke woorden? Ja, misschien stonden die wel in de tekst. Of hij zelf kan aangeven waar de tekst over ging? Nou, niet echt...

Kortom, Pascal beseft wel dat hij de tekst erg moeilijk vond maar weet niet goed waar het aan lag en, als gevolg daarvan, hoe hij dat op kon lossen.

Bij het nakijken blijkt inderdaad dat hij de vragen niet erg goed heeft gemaakt. Een aandachtspunt in instructie voor Pascal is de focus op het herkennen van problemen en daaraan gekoppeld het uitleggen van strategieën, waarbij niet alleen aandacht is voor het *hoe* maar ook het *wanneer* en het *waarom*. In paragraaf 6.2 staan enkele suggesties voor leerlingen als Pascal.

Stefan: moeite met strategieën

Stefan heeft een matige woordenschat en een slechte score op begrijpend lezen. Hij is in staat te monitoren (hij weet dat het een moeilijke tekst was) en kan ook goed zijn problemen benoemen, maar het gaat mis bij het gebruik van strategieën.

Stefan geeft aan dat hij de tekst erg lastig vond. Hij kwam veel problemen tegen: lange zinnen en moeilijke woorden en hij wist eigenlijk ook niet zo goed welke stukjes er nu écht heel belangrijk waren. Hij heeft goed zijn best gedaan om toch wat van de tekst te begrijpen; een dappere poging tot een korte samenvatting, een zelf geformuleerde hoofdgedachte voor de tekst, en hier en daar staat nog de betekenis bij een ‘moeilijk’ woord geschreven. Toch twijfelt Stefan aan zijn antwoorden op de vragen.

En inderdaad, bij het nakijken blijkt dat Stefan redelijk veel fouten heeft gemaakt. Een aandachtspunt in instructie voor een leerling als Stefan ligt bij het juist toepassen van strategieën: hij snapt zelf dat hij strategieën nodig heeft maar is nog niet goed in staat deze strategieën efficiënt toe te passen. Zie voor tips voor de instructie paragraaf 6.3.

Lisa: een zelfstandige lezer

Lisa heeft voldoende woordenschat en een goede score op begrijpend lezen. Ook op de andere categorieën scoort ze goed, zoals blijkt uit het gesprek:

Lisa vond de tekst een beetje moeilijk. Wel weet ze goed waar dat aan lag: ze kende niet alle woorden en had moeite om zich voor te stellen wat er precies werd beschreven. Ze kan echter ook goed aangeven wat ze heeft gedaan om dit op te lossen: de moeilijke woorden heeft ze opgezocht op de leeskaart of afgeleid uit de context, de plaatjes hielpen haar te visualiseren waar de tekst over ging, en na het lezen heeft ze voor zichzelf kort samengevat wat ze nu had gelezen. Daardoor, zo geeft ze aan, heeft ze vertrouwen in haar score: zij heeft de vragen goed gemaakt want de tekst heeft ze begrepen.

Bij het nakijken, blijkt dat ze inderdaad een hoge score heeft.

Dit is de benadering van begrijpend lezen die voor alle leerlingen wordt nagestreefd.

Fleur: een faalangstige leerling

Fleur vond de tekst moeilijk. Ze kwam allerlei obstakels tegen tijdens het lezen: lange zinnen, moeilijke woorden, noem het maar op. Voor de zekerheid heeft ze allerlei strategieën ingezet, van voorspellen tot samenvatten en van visualiseren tot het in eigen woorden navertellen

waar de tekst over ging. Toch verwacht ze dat ze maar enkele vragen goed gemaakt zal hebben, ze vond het immers best moeilijk! Bij het nakijken blijkt Fleur, die meestal goed scoort, ook nu weer een prima score neergezet te hebben.

Een leerling als Fleur zit in elke klas. Hierbij gaat het om onzekere kinderen die uit angst fouten te maken zichzelf 'indekken' (of er oprecht van overtuigd zijn) door aan te geven dat ze het moeilijk vinden. Zij nemen geen enkel risico en zetten alle mogelijke hulpmiddelen in om hun kans op succes te vergroten.

Haar scores zijn dus matig: haar woordenschat en begrijpend lezen scores zijn goed, maar in monitoren en realistisch beoordelen van problemen is ze niet zo goed. Ook strategiegebruik is niet passend; ze gebruikt wel strategieën maar niet perse de juiste strategieën op het juiste moment. Het voornaamste waaraan de leerkracht bij Fleur aandacht hoeft te besteden is dus het kiezen van de juiste strategie op het juiste moment (en daarnaast in het algemeen aan haar faalangst, door haar vertrouwen te geven, de bemoedigen en te benoemen wat ze wel goed doet).

Leerlingen die in staat zijn het eigen leerproces te sturen, hebben een bepaalde samenhang in hun antwoorden. Bij leerlingen met een hoge mate van metacognitieve vaardigheden is deze samenhang dan ook 'logisch' (zoals bij Lisa). Bij leerlingen met problemen in metacognitieve vaardigheden, laat het patroon in antwoorden al zien dat er iets niet goed gaat (zoals bij Moniek en Pascal).

Ook al lukt het zwakke lezers (zoals Stefan) niet altijd de teksten goed te maken (zelfs ondanks strategie gebruik) toch kunnen zij eenzelfde soort logica laten zien; in elk geval tussen de onderdelen monitoring (het was moeilijk), problemen (ik kwam problemen tegen) en strategie gebruik (ik heb strategieën gebruikt).

Leerlingen met dergelijke scores zijn misschien geen ster in begrijpend lezen, maar hebben wel inzicht in hun eigen leerproces, wat ook een zeer belangrijke vaardigheid is. Bij makkelijker teksten zullen zij dankzij deze vaardigheden om hun eigen leren te beïnvloeden wellicht beter scoren.

6.6 Oefeningen voor verschillende onderdelen

Om leerlingen op de verschillende punten in het proces beter te helpen, volgt in deze laatste paragraaf een aantal voorbeeld opdrachten voor de afzonderlijke onderdelen.

Monitoren

Monitoring is tijdens het lezen voortdurend nagaan 'snap ik nog wat ik lees?' Vaak lezen leerlingen door en betekent 'decoderen' voor hen dat ze het ook snappen. Natuurlijk is dit niet het geval: leerlingen moeten bewust zijn van wat ze lezen. Hiervoor moeten ze kritisch lezen en nadenken over wat er nu eigenlijk staat. U kunt dit met leerlingen oefenen door teksten voor te leggen waar een foutje in zit.

Deze fouten kunnen heel duidelijk zijn of meer impliciet. Kijk maar eens naar onderstaande teksten. In het eerste geval is de tegenstelling vrij expliciet. De tweede tekst vergt echter wat

meer interpretatie en/of voorkennis van de lezer, wat dan ook als moeilijker te monitoren wordt ervaren.

Kader 6.2 Voorbeeld van tekst met de fout

Vissen

Er leven veel verschillende vissen in de zee. Sommige lijken op krokodillen, anderen op katten.

Ze leven op verschillende plaatsen in zee, sommigen hoog aan de oppervlakte en anderen diep bij de bodem.

Vissen hebben licht nodig om te kunnen zien. Bij de bodem van de zee is het heel donker. Zo donker dat alles zwart is. Vissen kunnen niks zien. Zelfs geen kleuren. Sommige vissen die op de bodem van de zee wonen, herkennen hun voedsel aan de kleur. Ze eten alleen rode plantjes.

Het is niet makkelijk om dergelijke teksten te vinden. Immers, in methodes staan juist consistente teksten voor leerlingen. Leerkrachten die een dergelijke tekst aan leerlingen willen voorleggen, zullen dus zelf een bestaande tekst moeten kiezen en hier zelf een extra zin tussen moeten stoppen, waarin een fout of tegenstrijdige informatie zit.

Tijdens **Streef** moesten leerkrachten wennen aan het idee leerlingen teksten voor te leggen waarin een fout zat. In de methodes zitten immers juist logische, goed opgebouwde teksten en het zou zo mooi zijn als leerlingen in staat zijn deze te begrijpen, waarom dan die extra moeilijkheid? Toch is het een bewuste keuze om ‘foute’ teksten voor te leggen. Eerder zagen we al dat leerlingen snel denken dat ze een tekst begrijpen, zodra ze in staat zijn deze te decoderen (technisch goed te lezen). Door het voorleggen van teksten met een fout erin, kan een leerkracht snel zien of een leerling de tekst echt begrijpt (namelijk: als de leerling de fout herkent) of niet. Dit voorleggen van teksten met fouten erin, kan de leerkracht naar de leerlingen overigens ook gewoon benoemen (‘Vandaag gaan we een bijzondere tekst lezen: de tekst klopt namelijk niet helemaal, er is iets gek aan de hand. Lees de tekst maar eens voor jezelf, en kijk of je de fout kunt ontdekken.’). Zelfs dan is het voor sommige leerlingen namelijk heel moeilijk de fout te vinden. Dit geeft een leerkracht dus veel inzicht in het tekstbegrip van leerlingen.

Probleem herkenning & strategie keuze

Een open deur waar leerlingen nog erg aan moeten wennen: voordat je een probleem kunt oplossen, moet je eerst weten wat dat probleem precies is.

Om leerlingen bewuster te maken van moeilijkheden in het lezen en manieren om hier mee om te gaan, kan een onderstaande oefening helpen. Laat leerlingen de ‘problemen’ in de linker kolom in afbeelding 6.2 verbinden met de ‘oplossingen’ (strategieën) rechts.

Afbeelding 6.2 Strategieën verbinden aan problemen met begrijpend lezen

| <u>Een probleem</u> | <u>Een strategie</u> |
|--|---|
| De tekst erg lastig vinden | Voorspellen waar de tekst over zal gaan |
| Niet snappen hoe het er uit ziet | Een stukje nog een keer lezen |
| Moeilijke woorden die je niet kent | Een woordenboek gebruiken |
| De hoofdzaken uit de tekst halen | Naar de plaatjes kijken |
| Niet kunnen onthouden wat je leest | Samenvatten |
| Geen idee hebben waar de tekst over zal gaan | In eigen woorden zeggen |
| De opbouw van de tekst niet snappen | De tussenkopjes lezen |
| | |

Let op: er zijn vaak meerdere antwoorden mogelijk. Er is niet gauw maar één strategie voor een bepaald probleem. Wel zijn er foute (of: onlogische) antwoorden; bij het tegenkomen van moeilijke woorden, heeft de strategie 'samenvatten' bijvoorbeeld weinig zin.

Waar het bij deze opdracht vooral om gaat, is het nadenken over situaties waarin je strategieën kunt gebruiken, en om met leerlingen te bespreken wanneer (en ook waarom) je welke strategieën toe kan passen.

Behalve leerlingen zelf verantwoordelijk te maken voor het signaleren van problemen, kan de leerkracht hier ook vaak wel op anticiperen. Door als leerkracht bewust strategieën in te zetten, en dit ook aan de leerling te melden, maakt u de opdracht overzichtelijker voor de leerling.

Denk maar eens aan de volgende situatie: Janet is een zwakke lezer. De tekst die vandaag gelezen moet worden is lang, en de leerkracht heeft weinig tijd voor differentiatie. Een hele opgave voor Janet, ze raakt al ontmoedigd als ze de tekst voor zich ziet. Welke strategieën zouden Janet kunnen helpen om wat meer grip op de tekst te krijgen?

Suggesties: (samen) voorspellen waar de tekst over zal gaan; lezen met een vraag/opdracht vooraf (zodat ze weet waar ze zich op kan richten tijdens het lezen), activeren van voorkennis.

Dit is meteen een mooie gelegenheid om naar leerlingen uit te spreken hoe strategieën helpen. De leerkracht kan bijvoorbeeld iets zeggen als: 'Vandaag gaan we iets lezen over reclame. Weet je nog dat we daar bij schooltv ook iets over hadden gehoord? Dat er eigenlijk overal wel reclame wordt gemaakt voor allerlei dingen die mensen kunnen kopen. De tekst van vandaag is helaas best moeilijk en het is ook nogal een lange tekst, waardoor het lastig is om te onthouden wat je leest. Ik ga jou nu helpen om dit iets makkelijker te maken. Probeer tijdens het lezen eens op te letten *op wat voor manier* er allemaal reclame wordt gemaakt. Dat wordt voor jou het belangrijkste van de tekst: kijk goed wat de schrijver vertelt over de soorten reclame. Als je de tekst uit hebt, wil ik graag dat je mij vertelt wat jij hierover hebt gelezen.'

Strategie toepassing

Toepassen van strategieën is iets wat in de meeste methodes voor Begrijpend Lezen uitvoerig wordt behandeld. Om leerlingen te helpen strategieën te leren, kunt u als leerkracht veel doen aan modelleren, een methode die ook in hoofdstuk 5 is besproken. Bij modelleren laat de leerkracht het gebruik van een strategie zien door als het ware hardop te denken en te laten zien hoe dit proces verloopt. Voordat de leerkracht hiermee begint, is het belangrijk dit ook aan te kondigen, zodat de leerlingen begrijpen wat er gebeurt. De leerkracht kan bijvoorbeeld zeggen: 'Vandaag gaan we het weer hebben over 'voorspellen'. Ik zal eerst eens voordoen hoe ik zelf deze strategie zou gebruiken. Daarvoor vertel ik nu hardop wat ik daar bij denk. Luister maar eens goed.' [leerkracht pakt tekst er bij]. 'Een acht op de schaal van Richter' is de titel. De Schaal van Richter, hee, dat hadden we ook op het jeugdjournaal gezien, dat had met aardbevingen te maken. En volgens mij was acht heel hoog! Ik voorspel daarom dat de tekst zal gaan over een zware aardbeving.' Belangrijk is om na zo'n introductie ook aan het eind weer terug te koppelen. De leerkracht kan bijvoorbeeld iets zeggen als: 'Weten jullie nog dat ik aan het begin, toen ik alleen de titel nog maar had gelezen, had voorspeld dat de tekst over een zware aardbeving zou gaan? Dat klopte he? Zo heeft de strategie 'voorspellen' me geholpen bij het lezen, omdat ik al een beetje wist wat er ging komen.'

Kader 6.3 Meer lezen over strategiegebruik

In de bijlage bij dit hoofdstuk (bijlage 6.1) is een informatieve tekst voor leerlingen in groep 7 te vinden, met daarbij een uitwerking van de meest voorkomende strategieën (bijlage 6.2). De tekst is afkomstig uit een oude CITO toets.

Alle strategieën worden omschreven (waarom en wanneer gebruik je deze strategie?) en toegepast op de bijgeleverde tekst. In praktijk worden nooit zoveel strategieën tegelijk toegepast! Zou dit wel gebeuren, dan verliest de lezer de doorgaande lijn van het verhaal compleet uit het oog. Bij strategieën geldt niet 'meer is beter'. Het is juist de kunst om te selecteren wat er op een bepaald moment nodig is en deze strategie goed toe te passen.

Hulp bij strategie gebruik: een eigen 'spiekbriefje' maken

Veel methodes hebben een stappenplan, leeskaart, of iets dergelijks. Hierop staan de strategieën. Het stappenplan moet vooral dienen als een geheugensteuntje voor de leerlingen. Soms zijn zulke stappenplannen lessen in begrijpend lezen op zich; de hoeveelheid tekst kan leerlingen afschrikken.

Een leerzame oefening is het maken van een eigen spiekbriefje voor strategieën door leerlingen. Zo'n persoonlijk spiekbriefje bevat vooral de strategieën waar de leerling op dat moment aandacht aan moet besteden. Er komen dus geen strategieën op te staan die de leerling al goed beheerst of die waarschijnlijk niet gebruikt hoeven te worden. Het lijkt daarom ook handig om regelmatig eens spiekbriefje te maken, aangepast aan de huidige behoeften op het gebied van strategiegebruik. Enerzijds kunnen spiekbriefjes op individueel niveau opgesteld worden. Het is echter anderzijds ook mogelijk om voor een hele klas per jaar (of een andere handige tijdsperiode) een spiekbriefje op te stellen voor dat jaar en de strategieën die vooral in die tijdsperiode aan bod komen.

Het maken van de spiekbriefjes is ook een goed moment om instructie te focussen op het 'wanneer' en 'waarom' van verschillende strategieën – dit draagt weer bij aan de metacognitie van leerlingen.

Kader 6.4 Het maken van een spiekbriefje

1. Bepaal welke strategieën het meest belangrijk zijn. Dit kunt u in uw eigen klas doen maar ook met het team: maak zelf de 'doorgaande lijn' van strategieën die u aanbiedt of hanteer uw methode. Kijk welke groep welke strategieën krijgt (als 'zwaartepunt') en maak dan in uw eigen groep de betreffende kaartjes. Deze kaartjes kunt u dan in school blijven gebruiken en per groep komt er een nieuw kaartje (met daarop enkele strategieën) bij voor leerlingen.
2. Beslis samen met de leerlingen hoe u kort kunt aangeven (beschrijven)
 - a. Wat de strategie is
 - b. Waarom je de strategie gebruikt
 - c. Wanneer je de strategie gebruikt
3. Verzin samen met de leerlingen een symbool/tekening die bij de strategie hoort (bijvoorbeeld een verrekijker voor voorspellen of een microfoon voor vragen stellen) en blijf deze koppeling maken. Zo hoeven leerlingen geen lappen tekst te lezen maar leren zij door het zien van de afbeelding de onderliggende strategie te herkennen en toe te passen.



6.7 Tot slot

Gebruik van strategieën bij andere vakken

In dit hoofdstuk spraken we steeds over begrijpend lezen. Maar de methode die werd besproken kan ook uitgevoerd worden in andere domeinen. In het geval van bijvoorbeeld rekenen, doorloopt de leerling hetzelfde proces; de leerling maakt een som, monitort of dat oplossen goed gaat, wanneer het niet goed gaat, zal de leerling moeten zien wat er dan mis gaat en daar dan een strategie bij moeten kiezen en toepassen.

Het voordeel van rekenen boven begrijpend lezen is daarbij dat het voor de docent gemakkelijker is om te controleren of het monitoren inderdaad klopt. Begrijpend Lezen blijft veelal een activiteit die in het hoofd van de leerling gebeurt en zeer complexe interacties kent gedurende het lezen. Bij Rekenen worden delen van de taakuitvoering op papier uitgewerkt door de leerling, wat het voor de docent gemakkelijker maakt om te zien waar het eventueel mis ging en wat voor soort fout de leerling gemaakt heeft. Ook geldt dat waar in het geval van Begrijpend Lezen voor ieder probleem vaak meerdere mogelijke strategieën bestaan om dat probleem op te lossen, dit in het geval van Rekenen veel meer beperkt is.

Met andere woorden, de focus in dit hoofdstuk lag op de metacognitieve (deel-)vaardigheden die nodig zijn om een taak op te lossen en hoewel begrijpend lezen in dit geval de context was van die taken, gelden de onderliggende principes over domeinen heen.

Samengevat

In dit hoofdstuk is ingegaan op differentiatie op het niveau van metacognitieve vaardigheden binnen begrijpend lezen, in plaats van differentiatie van leerlingen op het niveau van scores op begrijpend lezen. Wellicht kan gedifferentieerde instructie beter plaatsvinden op het niveau van de problematiek van leerlingen, dan op het niveau van de leerling op een vakgebied.

Wanneer leerkrachten zo nu en dan met leerlingen in gesprek gaan over hoe zij een taak aanpakken, ontstaat inzicht in het metacognitieve profiel van de leerling. Daarna kan instructie gericht worden afgestemd op het leerproces van de leerling, en het punt waar dit eventueel vast loopt.

7 De opbrengst voor slimme leerlingen

7.1 Inleiding

Dat opbrengstgericht werken meer is dan de resultaten van de zwakkere leerlingen omhoog proberen te krijgen is in de vorige hoofdstukken al vaak aan de orde geweest. Opbrengstgericht werken betekent eigenlijk niet anders dan bij alles wat u doet duidelijk voor ogen hebben wat uw doel is en goed in de gaten houden of u dat doel ook bereikt.

De eerste ‘zorg’ van veel basisscholen was en is het implementeren van de basis van opbrengstgericht werken, waarin het gebruikelijk wordt om de toetsgegevens van leerlingen goed te analyseren, met elkaar te bespreken en te gebruiken voor het plannen van onderwijs, waarin systematisch gewerkt wordt met verschillende instructiegroepen en groepsplannen waarin doelen geformuleerd zijn en activiteiten om die doelen te bereiken. De ‘hoogste’ instructiegroep¹¹ is meestal de groep die niet instructie-afhankelijk is en die zonder of na een korte instructie zelf aan de slag kan. Deze leerlingen beginnen dus eerder aan de verwerkingsstof, hebben daar meestal ook nog minder tijd voor nodig, mogen uit de verwerkingsstof onderdelen overslaan en maken geen of heel weinig fouten. En wat dan? Veel methoden bieden wel verdiepingsstof en veel leerkrachten hebben nog wel wat extra werk achter de hand, maar zo langzamerhand dringt het besef door dat dit vaak ‘meer-van-hetzelfde’, te makkelijk, te veel ‘ bezig houden’ is. Sommige scholen bieden deze leerlingen een of twee dagdelen onderwijs aan in een plusgroep waarin ze een heel ander aanbod krijgen dan in de reguliere groep. Maar ook dit is geen ideale oplossing; er is vaak weinig contact tussen de (leerkracht van) de plusgroep en de reguliere groep, het aanbod in de eigen groep verandert vaak niet, het aanbod in de plusgroep is vrij willekeurig, zonder bepaalde doelstellingen en visie en het is een dure oplossing waar leerlingen maar beperkte tijd van profiteren. In combinatie met de resultaten van internationaal vergelijkend onderzoek, waaruit blijkt dat de Nederlandse kinderen het gemiddeld best goed doen maar dat we weinig hoogvliegers hebben, nemen veel scholen hun onderwijs aan de ‘boven gemiddelde’ leerlingen onder de loep. Hier speelt de cyclus van opbrengstgericht werken weer een rol: bepalen hoe het er nu voorstaat, bepalen waar u heen wilt, een aanpak afspreken, uitvoeren en na verloop van tijd nagaan of uw doelstellingen behaald worden.

Ook voor het onderwijs aan deze slimme leerlingen bestaat er geen eenduidig recept voor succes. Onderzoek toont in het algemeen wel aan dat deze leerlingen in cognitief opzicht gebaat zijn bij extra aanbod, maar waar dat aanbod uit zou moeten bestaan daarover is geen consensus. En ook ten aanzien van de effecten op de sociaal-emotionele ontwikkeling bestaat geen eenduidig antwoord. Tenslotte worden bij onderzoek naar onderwijs aan slimme leerlingen vaak de andere leerlingen buiten beschouwing gelaten, terwijl een leerkracht zijn of haar tijd en aandacht maar één keer kan besteden. Reden te meer om in dit hoofdstuk het

¹¹ In dit hoofdstuk spreken we van slimme of sterke leerlingen, hiermee beperken we de doelgroep niet tot de gediagnosticeerde hoogbegaafde leerlingen maar hebben we een bredere doelgroep voor ogen van leerlingen die gebaat zijn bij extra uitdaging.

onderwijs aan de slimme leerlingen tegen het licht te houden in samenhang met het onderwijs aan de andere leerlingen. De nadruk ligt dus bij wat de reguliere groepsleerkracht kan doen voor de slimme leerlingen in de eigen groep. Daarom gaan we uit van een aantal belangrijke kenmerken van goed onderwijs aan alle leerlingen die we specificeren voor onderwijs aan de slimme leerlingen.

Dit hoofdstuk biedt een aantal ‘hulpmiddelen’, ontwikkeld en gebruikt in **Streef** (zie kader 7.1), voor leerkrachten en scholen die het onderwijs aan de slimme leerlingen willen optimaliseren. In paragraaf 2 staat het ontwikkelen van een visie centraal. In paragraaf 3 en 4 wordt een aantal instrumenten aangeboden die in de groep gebruikt kunnen worden om de huidige situatie in kaart te brengen; in paragraaf 3 instrumenten voor het onderzoeken van hoe de slimme leerlingen in de klas functioneren en in paragraaf 4 instrumenten voor het onderzoeken van het handelen van de leerkracht. In paragraaf 5 wordt aan de hand van de beschrijving van een aantal geslaagde en minder geslaagde praktijkvoorbeelden laten zien hoe reguliere groepsleerkrachten in hun eigen groep omgaan met de slimme leerlingen. In paragraaf 6 wordt tenslotte ingegaan op evalueren.

Kader 7.1 **Streef** deelproject: Differentiatie en Excellentie

Aan dit project namen 9 scholen deel. Gedurende een schooljaar hebben zij zich op verschillende manieren ontwikkeld, passend bij de ervaring en de ontwikkeling van de school, waarbij de onderzoekers van de Rijksuniversiteit Groningen als ‘critical friend’ meekeken, suggesties deden, stimuleerden om te ‘experimenteren’, vragen stelden. De nadruk lag bij alle scholen op wat de groepsleerkracht in de eigen groep (niet) kon doen, al dan niet ondersteund door een intern begeleider. Differentiatie in de groep stond daarbij vanzelfsprekend centraal. Sommige scholen stonden nog helemaal aan het begin van het denken over onderwijs aan deze leerlingen, anderen hadden en meer ervaring en hadden daar al bepaalde keuzes in gemaakt zoals het gebruik van een leerlijn. De opbrengsten van dit deelproject zijn in dit hoofdstuk verwerkt.

7.2 **Waar moeten we het vooraf over eens zijn?**

‘Wie zou er tegen excellentie zijn?’. Onder deze titel verscheen in december 2012 een artikel van Peter Giesen in de Volkskrant over de gevolgen die kiezen voor excellentie heeft en de vraag of we dat eigenlijk wel willen. Wat citaten uit dat artikel:

... Maar wat bedoelen ze er (met excellentie) precies mee? Willen ze echt toptalent selecteren en bevoordelen, zodat de knapste koppen het beste uit zichzelf kunnen halen? Of vinden ze dat uiteindelijk toch een beetje zielig voor de anderen? ‘Excellente leerlingen zijn niet alleen diegenen die achten en negens halen, maar iedereen die binnen het onderwijs uitgedaagd wil worden’ zei Bussemaker.... Een studie naar excellentie door het Nijmeegse ITS eindigde in een pleidooi voor ‘excellent onderwijs voor allen’. Maar als iedereen op zijn eigen manier excellent kan zijn, verliest het begrip weer betekenis. Echt kiezen voor excellentie zal altijd ergens pijn doen. Een minderheid van 5 tot 10 procent krijgt extra mogelijkheden die de rest ontzegd worden.

In sommige opzichten lijkt de tijdgeest rijp voor zo’n keuze. In een individualistische cultuur vinden veel mensen dat iedereen het beste uit zichzelf moet kunnen halen. Het wordt

onrechtvaardig gevonden als de beste leerlingen met de handrem erop moeten leren omdat de afstand met de rest te groot wordt....

Toch zijn er ook sterke maatschappelijke krachten die een keuze voor excellentie tegenhouden. ... Een competitieve instelling waarbij kinderen al op jonge leeftijd aan een rat race onderworpen worden, past niet in het Nederlandse ideaal van een ontspannen, onbezorgde jeugd. Dan liever een zesjescultuur zullen veel ouders en leerlingen denken. De brede middenklasse die Nederland kenmerkt heeft ook alle belang bij een systeem dat zo veel mogelijk kinderen op een redelijk niveau brengt. Die wil helemaal niet dat er zulke hoge eisen worden gesteld dat veel vwo'ers naar de havo moeten en havisten naar het vmbo. De druk om zoveel mogelijk leerlingen binnenboord te houden is groot.

Excellentie is een beetje een hoera-woord. Je kunt er moeilijk tegen zijn. Maar waarschijnlijk zal het Nederlandse Onderwijslandschap tamelijk vlak blijven. Met hooguit een paar pieken, zoals de heuvels bij Vaals.

Hoewel u het – ook in een schoolteam – waarschijnlijk best met elkaar eens bent over het feit dat u ook de slimme leerlingen onderwijs moet geven dat bij hun behoeften past, is het toch verstandig om met elkaar na te denken over wat u daarmee bedoelt en wat u ervoor over hebt.

Enkele discussiepunten die daarbij aan de orde kunnen komen:

- Wie bedoelen we eigenlijk met 'slimme leerlingen'?
- Vinden we dat dit onder de verantwoordelijkheid valt van de groepsleerkracht en dat al het onderwijs aan deze leerlingen in de eigen groep moet plaatsvinden?
- Of is de inzet van een intern begeleider, een specialist op dit gebied, of een plusgroep noodzakelijk?
- Kiezen we voor versnellen (aanbieden van lesstof uit hogere groepen en/of een groep overslaan) of verbreden of verdiepen? Of wanneer kiezen we voor versnellen en wanneer voor verbreden of verdiepen?
- Verbreden of verdiepen; dus gaan we Spaans of Chinees aanbieden of gaan we verdiepen binnen de bekende leerstofdomeinen?
- Eigenlijk gaat het ons dan om de vraag: wat is het doel, wat willen we dat deze leerlingen leren en waarom? Hoe bepaalt u of u dat doel ook bereikt?
- En om de vraag hoeveel we willen en kunnen investeren in deze leerlingen (wat kost het aan fte's, tijd, geld, aandacht....)?

Deze vragen zijn niet allemaal in een keer en meteen te beantwoorden. Het zal noodzakelijk zijn om gaandeweg zaken opnieuw te overwegen en daarbij rekening te houden met opgedane ervaringen. Bovendien is er op de meeste vragen ook geen 'goed' evidence-based antwoord. Onderzoek naar onderwijs aan slimme leerlingen levert geen pasklare antwoorden, maar wel een aantal globale richtlijnen die voor **Streef** samengevat zijn in een aantal uitgangspunten (zie kader 7.2) om met elkaar te bespreken en om een schoolbrede lijn te bepalen.

Kader 7.2 Uitgangspunten voor optimaal onderwijs aan slimme leerlingen

1. Er wordt erkend dat leerlingen verschillen en dat ze allemaal recht hebben op zo passend mogelijk onderwijs. Dit onderwijs vindt in principe in de eigen groep plaats onder de verantwoordelijkheid van de groepsleerkracht.
2. Om te weten wat past bij een leerling wordt er vroeg, regelmatig en breed gesignaleerd zodat er al vanaf groep 1 aangesloten kan worden bij de behoeften van elke leerling.
3. Passend onderwijs gaat over alle aspecten van het onderwijs; instructie, begeleiding, leerstof, tempo, werkvorm ed.
4. Dit houdt in dat er in alle groepen gedifferentieerd onderwijs wordt gegeven.
5. Gedifferentieerd onderwijs geven is alleen mogelijk als elke leerkracht in staat is effectief 'basis' klassenmanagement te voeren; er is een goede relatie tussen leerkracht en leerlingen, er is een positief pedagogisch klimaat waarin het leuk is om te leren en er hoeft weinig tijd besteed te worden aan verstoringen van de les.
6. Aanvullend op dit 'basis' klassenmanagement is elke leerkracht in staat tijd vrij te maken om leerlingen individueel of in kleine groepjes te begeleiden, ook de excellente leerlingen.
7. Leerlingen hoeven geen leerstof te leren die zij al beheersen; excellente leerlingen kunnen dus bepaalde instructie en opdrachten overslaan (compacten).
8. Hierdoor krijgen zij tijd voor een eigen programma. Dit eigen programma is niet vrijwillig of naar keuze maar het betreft een verplicht beredeneerd programma voor deze leerling (waarin vanzelfsprekend wel keuze-onderdelen kunnen zitten) vanwege uitgangspunt 1. Daarom worden de eigen opdrachten ook serieus geëvalueerd en beoordeeld. Dit eigen programma zou bij voorkeur geen 'extra' of 'aanvullend' maar *ander* werk genoemd moeten worden, omdat het in plaats van een deel van de basistof door de leerling wordt gedaan en voor deze leerling onderdeel uitmaakt zijn zijn/haar programma.
9. Onderdeel van dit eigen programma kan deelname aan een activiteit buiten de eigen groep zijn (bv een plusgroep of een begeleidingsgroepje onder leiding van de intern begeleider).
10. Een belangrijke doelstelling van het eigen programma is dat de leerling geconfronteerd wordt met moeilijk werk waarvoor hij/zij iets zal moeten doen. Het programma is gevarieerd en bevat zowel samenwerkend als zelfstandig werken.

Opdracht 7.1 en 7.2

- 1. Lees het artikel van Peter Giesen. Het artikel zet twee standpunten naast elkaar. Welke standpunten zijn dat en waar voelt u zich het meeste thuis? Wat betekent dit voor waar u in de klas de meeste tijd en aandacht aanbesteedt?
- 2a. Bekijk de discussiepunten en bespreek met elkaar hoe u op dit moment handelt. Is dat ongeveer gelijk in alle groepen of zijn er grote verschillen? Is het noodzakelijk dat er iets verandert/verbetert? Wat heeft prioriteit? Is een nadere oriëntatie nodig, m.a.w. moet er iets uitgezocht worden?

Of
- 2b. Bekijk de uitgangspunten. Bent u het eens met de uitgangspunten? Zo nee, welke wilt u veranderen? Zo ja, voldoet uw onderwijs aan deze uitgangspunten? Waar wel, en waar nog niet?

In de paragrafen 2 en 3 worden hulpmiddelen aangereikt om de bestaande situatie vanuit het perspectief van de leerling en de leerkracht in kaart te brengen. De hulpmiddelen kunnen gebruikt worden om de beginsituatie te bepalen en daarna beslissingen te nemen over de toekomstige aanpak en om te volgen wat de gevolgen zijn van bepaalde beslissingen. Met andere woorden: om opbrengstgericht te werken!

7.3 Hoe ziet de schooldag van een slimme leerling eruit?

Een eerste stap, voordat beslissingen genomen worden, is het bepalen van de beginsituatie: hoe ziet de schooldag van een slimme leerling eruit? Hoeveel tijd besteedt een slimme leerling aan schoolwerk, hoeveel tijd aan schoolwerk dat moeilijk is voor deze leerling, hoe vaak heeft u als leerkracht aandacht voor deze leerling? Hoe vaak verveelt de leerling zich, werkt de leerling samen met andere leerlingen en welke leerlingen dan? In **Streef** is daarvoor bij elk bezoek een observatieformulier (zie afbeelding 7.1) gebruikt voor een observatie van ongeveer een half uur. Het volledige formulier is in de bijlage opgenomen.

Gedurende de observatie worden 3 leerlingen gevolgd waarbij elke 3 minuten een aantal gegevens wordt genoteerd. Onder 'Situatie' wordt aangegeven wat op dat moment de situatie in de groep is; wordt er zelfstandig gewerkt waarbij alle leerlingen betrokken zijn, zijn er enkele leerlingen die zelfstandig werken terwijl de leerkracht bezig is met de rest van de groep, geeft de leerkracht instructie aan een klein groepje leerlingen terwijl de andere leerlingen zelfstandig werken, werken alle leerlingen zelfstandig waarbij de leerkracht individuele leerlingen helpt of helpt de leerkracht niet? Daarnaast wordt van alle drie de gekozen leerlingen aangegeven of zij op elke 3^e minuut taakgericht bezig waren, of ze hetzelfde werk doen als de andere leerlingen en of ze (echt) zelfstandig werken of onder leiding van de leerkracht. Taakgericht wil zeggen: bezig met wat op dat moment de taak is.

Welke 3 leerlingen geobserveerd worden hangt af van de 'vraag' waarin u inzicht wilt krijgen. Wilt u inzicht krijgen in de slimme leerling in vergelijking met andere leerlingen dan kiest u een zwakke, een gemiddelde en een slimme leerling, bent u meer specifiek geïnteresseerd in verschillen tussen slimme leerlingen, dan kiest u 3 slimme leerlingen.

Het uitvoeren van de observatie is niet moeilijk en kan makkelijk door een collega, een directeur of een intern begeleider gedaan worden. De observatie kan uitgebreid worden naar een langere periode en kan bij meerdere leerstofdomeinen en in alle groepen gebruikt worden. Voor groep 1 en 2 moet het woord 'uitleg' geïnterpreteerd worden als bijvoorbeeld een onderwijsleergesprek. Het gebruik van dit observatieformulier kan gecombineerd worden met het formulier voor het observeren van leerkrachtgedrag dat in de volgende paragraaf wordt besproken of met de afname van Viseon, Scol (de leerkracht en/of de leerlingversie).

Afbeelding 7.1 Observatieformulier taakgerichtheid

Observatie groep:

Leerkracht:

Datum/tijd:

Leerling 1:

Leerling 2:

Leerling 3:

Soort les (vak/organisatie/extra hulp/leerstof):

| Min | Setting | Leerling 1 | | | Leerling 2 | | | Leerling 3 | | | Bijzonderheden |
|-----|---------|------------|-----|----|------------|-----|----|------------|-----|----|----------------|
| | | TK | A/Z | AD | TK | A/Z | AD | TK | A/Z | AD | |
| 1 | | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | | | |

Setting:

1 = Helemaal klassikaal: alle leerlingen zijn bij de uitleg betrokken

2 = Enkele leerlingen werken zelfstandig/samen, leerkracht geeft uitleg aan de rest van de groep

3 = Meeste leerlingen werken zelfstandig/samen, leerkracht begeleidt een klein groepje leerlingen

4 = Alle leerlingen werken zelfstandig/samen, leerkracht helpt individuele leerlingen

5 = Alle leerlingen werken zelfstandig/samen, leerkracht helpt niet

TK=Taakgericht: Ja, Nee, Uit (de klas)

A/Z=Ander/zelfde: A: Leerling doet ander werk dan andere leerlingen, H: Leerling doet hetzelfde als andere leerlingen

AD=Aandacht: Ja (leerling werkt onder leiding van leerkracht), Nee (leerling werkt zelfstandig)

Naast het objectief in kaart brengen van de tijdsbesteding van slimme leerlingen zijn er natuurlijk andere manieren om te weten te komen hoe leerlingen de schooldag ervaren, bijvoorbeeld door het voeren van een gesprek met de leerling en/of de ouders van de leerling. Ook het gebruik van instrumenten voor het in kaart brengen van welbevinden, schoolbeleving, sociaal-emotionele ontwikkeling en attitudes kan het beeld compleet maken. Veel van dergelijke instrumenten kennen zowel een versie die ingevuld wordt door de leerkracht als een versie die wordt ingevuld door de leerling. De versies voor leerlingen zijn meestal geschikt voor leerlingen vanaf groep 5. Om ook enig inzicht te krijgen in de mening van jongere leerlingen is voor **Streef** een kort instrument ontwikkeld voor een 'quick scan' van de mate waarin leerlingen zich in de groep sociaal en cognitief op hun gemak voelen. Dit instrument en de aanwijzingen voor de afname is opgenomen in de bijlage bij dit hoofdstuk. Het instrument is niet genormeerd en er bestaat dus niet zoiets als een 'gemiddelde' of een 'risico-score'. Het instrument kan slechts gebruikt worden om een globaal beeld te krijgen en om deze onderwerpen met leerlingen te bespreken.

Opdracht 7.3

- Voer, om een beeld te krijgen van de feitelijke tijdsbesteding, van slimme leerlingen de observatie in enkele groepen uit. Bedenk vooraf welke 'typen' leerlingen u wilt observeren; bent u geïnteresseerd in de slimme leerling in vergelijking met leerlingen met een ander niveau of in verschillen of overeenkomsten tussen slimme leerlingen? Pas hier de selectie van de leerlingen op aan. Bij voorkeur observeert u niet in uw eigen groep, maar in de groep van een ander terwijl de vaste groepsleerkracht voor de groep staat.
- Combineer de observatiegegevens met andere informatiebronnen over/van de leerlingen (bijvoorbeeld van een gesprek, Viseon, Scol, cognitieve toetsen)
- Welke conclusies kunt u hieruit trekken? Komen de resultaten overeen met wat u dacht of zijn de resultaten anders dan u verwacht had? Leiden de resultaten ertoe dat u iets zou willen verbeteren? En zo ja, wat dan, hoe, en wat is uw doel daarbij?

7.4 Wat mogen we van de groepsleerkracht verwachten?

De slimme leerling brengt de meeste tijd door bij de eigen groepsleerkracht. Dus ook op scholen waar gedeeltelijk gekozen wordt voor een activiteit buiten de eigen groep zal de groepsleerkracht te maken hebben met leerlingen die het allang snappen, die het werk heel snel en foutloos maken, die het werk helemaal niet foutloos en snel maken, maar dat wel zouden kunnen, die zich vervelen, die hele andere vragen stellen dan andere leerlingen. Kortom een heel gevarieerd beeld van slimme, excellente, hoogbegaafde leerlingen aan wie u uw reguliere onderwijs moet aanpassen. Terwijl u in diezelfde groep ook leerlingen hebt die u extra, verlengde instructie moet geven omdat ze minder makkelijk leren. Dat vraagt om een uitstekende beheersing van de basisvaardigheden die te maken hebben met klassenmanagement en instructie geven, met daarnaast beheersing van complexere vaardigheden die te maken hebben met differentiëren.

Om in kaart te brengen hoe een groepsleerkracht in zijn/haar groep met de slimme leerlingen omgaat is in **Streef** gebruik gemaakt van een checklijst (afbeelding 7.2, ook opgenomen in bijlage).

Na de les waarin de leerlingen zijn geobserveerd zoals beschreven in paragraaf 3 kan de observator bij elke stelling een + (de leerkracht handelt volgens de stelling), +/- (de leerkracht handelt gedeeltelijk volgens de stelling), - (de leerkracht handelt niet volgens de stelling) of ? (niet zichtbaar of niet van toepassing) invullen.

Afbeelding 7.2 Observatieformulier didactische-pedagogische aanpak

| Didactisch-pedagogische aanpak | +, +/-, -, ? | Toelichting |
|---|--------------|-------------|
| Voor alle leerlingen | | |
| Er is een groepsklimaat waarin alle lln erkend, gehoord en gewaardeerd worden (door leerkracht en onderling). | | |
| Er is weinig tijdverlies aan klassenmanagement/orde | | |
| De leerkracht heeft hoge verwachtingen en spreekt die uit. | | |
| De leerkracht stelt voldoende open vragen. | | |
| Er wordt proces- en productfeedback gegeven. | | |
| De instructie/begeleiding is gericht op het proces (metacognitie, leren leren). | | |
| Tijdens de instructie differentieert de leerkracht bv in vragen stellen. | | |
| Er is ruimte voor creatieve, onorthodoxe ideeën van lln, voor het uitvoeren van taken op een eigen wijze. | | |
| De leerkracht vraagt lln expliciet om eigen oplossingen voor vragen en stimuleert een kritische houding. | | |
| Eigen verantwoordelijkheid van lln wordt bevorderd (bv door zelf plannen, werk nakijken ed). | | |
| De leerkracht stimuleert het zelfstandig plannen en organiseren bij leerlingen. | | |
| Lokaal is zo ingericht dat er sprake is van een uitdagende leeromgeving. | | |
| De leerkracht heeft het lokaal zo ingericht dat het uitnodigt tot samen werken. | | |
| Expliciet voor slimme leerlingen | | |
| Lln die weinig instructie nodig hebben kunnen aan de slag als dat kan (op eigen initiatief/na toestemming van de leerkracht). | | |
| Het compacten is vanzelfsprekend (opgenomen in dag/weekplanning, op bord). | | |
| Het verrijken is vanzelfsprekend (opgenomen in dag/weekplanning, op bord). | | |
| Het verrijken is verplichtend (de leerling kan niet zomaar, vrijblijvend iets kiezen). | | |
| Het verrijkingswerk wordt ook nagekeken en beoordeeld. | | |
| Leerlingen werken geconcentreerd en met plezier aan het verrijkingsmateriaal. | | |
| Er wordt instructie/begeleiding gegeven bij het verrijkingsmateriaal. | | |

7.5 Praktijkvoorbeelden

Als u het er met elkaar over eens bent dat er verbeteringen mogelijk zijn in het onderwijs aan slimme leerlingen op uw school en het team hiervoor doelen heeft gesteld en u hebt onderzoek gedaan naar de huidige situatie, dan zal het team daarna een aanpak moeten formuleren waarmee u bepaalde doelen denkt te kunnen behalen. Vanzelfsprekend zal dit niet voor alle scholen en leerkrachten hetzelfde zijn omdat leerlingpopulaties verschillen,

leerkrachten verschillen in hun vaardigheden in klassenmanagement en differentiëren, er verschillende methodes gebruikt worden en er verschillende visies zijn op excelleren (zie paragraaf 2). De ervaring op de Streef-scholen leert dat de doelen voor veel scholen – soms expliciet, soms impliciet – vooral liggen op:

- het 'leergierig houden' van leerlingen,
- het behouden van motivatie,
- en het versterken van het zelfvertrouwen om moeilijke zaken aan te pakken.

Expliciete doelen op cognitief gebied kwamen maar zeer zelden voor. De vier belangrijkste middelen om de beoogde doelen te bereiken waren het compacten van de lesstof en het aanbieden/verplichten van verrijkingstof, het begeleiden van de slimme leerlingen bij verrijkingstof, het uitdagen van de slimme leerlingen tijdens de klassikale instructie en het vergroten van de verantwoordelijkheid van de slimme leerlingen. Hierna wordt een aantal praktijkvoorbeelden gegeven van leerkrachten die daar goed in slaagden en van leerkrachten die daarin nog niet goed slaagden.

Het compacten van de lesstof en het aanbieden/verplichten van verrijkingstof

Op bijna alle scholen treffen we slimme leerlingen aan en op bijna alle scholen is men van mening verrijkingstof aan te bieden, zo blijkt uit de vragenlijst die voor **Streef** onder leerkrachten is afgenomen. Dat iedereen die een slimme leerling in de klas heeft, daar ook iets mee 'moet', is de heersende opvatting, maar misschien ook de reden om leerlingen niet te snel als slim te beschouwen (voorbeeld 1)? Veel vaker kwamen we tegen dat verrijkingstof geen verrijkingstof was maar hoogstens wat extra werk. En – ook heel vaak – dat leerlingen, doordat zij vrije keus hadden, niet kozen voor iets moeilijks maar altijd voor iets wat ze al beheersten (voorbeeld 2). Hiermee zijn we direct bij misschien wel het belangrijkste 'kantelpunt' in het aanbieden van kwalitatief volwaardig onderwijs aan slimme leerlingen: vrijheid versus verplichting. Wie zoveel (te veel) vrijheid biedt aan slimme leerlingen kan nooit instaan voor een beredeneerd aanbod in een doorlopende leerlijn.

Een verzameling van reacties van leerkrachten op deze stelling: 'Moet het dan altijd moeilijk zijn, mag het niet ook eens leuk zijn, als je je werk snel af hebt moet je toch niet als straf nog iets extra moeilijk moeten maken dan heeft straks niemand zijn werk meer snel klaar'.

De reacties van leerlingen van leerkrachten die het toch geprobeerd hebben laten zien dat het zo niet werkt. Bijna alle leerlingen en hun ouders zijn enthousiast: eindelijk hebben ze weer eens het gevoel dat ze iets gepresteerd hebben, dat iets gelukt is wat ze eerst niet konden, dat ze iets geleerd hebben, iets opgelost hebben. Bovendien daagt het ook andere leerlingen uit (voorbeeld 3) en kan het bijdragen aan een algemeen gevoel van welbevinden (voorbeeld 5).

Voorbeeld 1: 'In mijn groep zitten geen leerlingen die dat nodig hebben'

In groep 5 zitten volgens de leerkracht geen (hoog)begaafde leerlingen waarvoor een aanpassing noodzakelijk of wenselijk is. Er wordt een sterk leerkrachtgestuurde les gegeven: uit het aardrijkskundeboek wordt steeds een paragraaf voorgelezen waarna de leerkracht daarover een aantal vragen stelt. Daarna krijgen de leerlingen de opdracht een opgave in het werkboek te maken, die wordt besproken en daarna volgt de volgende paragraaf. Een leerling die heel actief vragen stelt en beantwoordt valt op. Hoewel de leerkracht regelmatig op een

goede manier op zijn vragen en opmerkingen ingaat, wordt hij ook vaak tot de orde geroepen of genegeerd omdat hij te nadrukkelijk aanwezig is. Van deze leerling wordt gezegd dat hij op sommige gebieden inderdaad heel snel en pienter is, maar niet over de volle breedte. De vraag komt op of deze leerling niet gebaat is bij wat meer uitdaging nu hij nog plezier heeft in het leren.

Voorbeeld 2: 'Ik heb al aanbod voor leerlingen die snel klaar zijn'

In groep 4/5 krijgt groep 5 om 9:00 heel kort uitleg over wat ze voor rekenen moeten gaan maken: som 4, 5 en 6, alleen de antwoorden opschrijven (som met de ster hoeft niet). Alice vraagt wat je moet doen als je klaar bent. Het Plusboek en het tweede Plusboek dat bij de rekenmethode hoort heeft ze al uit en Piccolo (speel/leerspel voor zelfstandig oefenen) heeft ze al zo vaak gedaan, dat ze daar niet veel zin meer in lijkt te hebben. De leerkracht geeft haar een boekje van de Rekentijgers. Na 5 minuten zijn Alice en haar vriendinnetje Bente klaar met de sommen en hebben ze hun werk nagekeken. Alice wil wel met Rekentijgers aan de slag maar ze heeft er een vraag over die de leerkracht nu niet kan beantwoorden omdat ze bij groep 4 een rekentoets afneemt. Samen met Bente gaat Alice dan toch Piccolo doen op de gang. Ze kiezen voor een oefening met tafels, die ze al vanaf begin groep 4 kennen, dus die ze allemaal foutloos kunnen maken. 'Eigenlijk hoeven we nooit wat moeilijks te doen.' Op verzoek van de onderzoeker die de les observeert gaat Alice toch de Rekentijgers halen. Als ze door heeft wat de bedoeling is, wordt ze er helemaal enthousiast van. Terug in de klas probeert ze de leerkracht te vertellen over wat ze gedaan heeft, maar het dictee begint en ze ruimt het boekje op.

Voorbeeld 3: 'Ik wil het wel eens uitproberen'

De leerkracht heeft op basis van de resultaten van de rekentoets twee verschillende werkbladen uitgedeeld; een moeilijker werkblad (met 'wolkjessommen') en het gewone werkblad. Na de uitleg over de werkbladen zegt een van de leerlingen die een gewoon werkblad heeft dat hij ook zo'n wolkjesblad wil. Dat is aanleiding om uit te leggen dat als het gewone werkblad af is, de leerling een wolkjesblad mag pakken en voor de kinderen die een wolkjesblad af hebben ligt er nog een blad over omtrek.

Voorbeeld 4: 'Waarom moet het moeilijk zijn, ze mogen toch ook wel eens wat leuks doen?'

In groep 3/4 worden 2 slimme leerlingen aan de instructietafel geroepen, zij kregen een extra opdracht uitgedeeld die ze eerst zelf moeten lezen, de leerkracht helpt ondertussen wat andere leerlingen en komt dan bij hen terug. Ze vraagt hen haar uit te leggen wat de bedoeling van de opdracht was. Daarna gaan ze ermee aan de slag. Ze moeten een aantal woorden uitknippen en daarna om de beurt een papiertje omdraaien en het woord voorlezen. Elk hebben ze een spaarkaart, de ene leerling spaart 'eten', de ander 'dieren'. De bedoeling is zo snel mogelijk de kaart vol te krijgen. Uit de manier waarop de leerlingen ermee aan de slag zijn, blijkt dat zij het leuk vinden om te doen. De opdracht is niet moeilijk; ze kunnen de woorden makkelijk lezen, de opdracht kost hen tijd omdat ze de woorden allemaal moeten uitknippen.

Voorbeeld 5: 'Haar ouders hoeven nu niet meer naar school te komen om over problemen te praten'

Karin, leerling uit groep 6, is de directe aanleiding waarom deze school besloten heeft het onderwijs aan de slimme leerlingen te verbeteren. Ze zit nog niet zo lang op deze school. Ze is bijzonder slim, maar haar werkhouding en werktempo zijn onvoldoende, ze let niet op tijdens instructie, weet het antwoord niet als haar iets gevraagd wordt, zit tijdens de verwerking de hele tijd te spelen met een pen, is nog niet klaar als de tijd voorbij is hoewel ze minder werk hoeft te maken dan andere kinderen, en kan zich er niet toe zetten moeilijk of ander werk te maken. Ze stelt wel geregeld vragen en krijgt daar ook antwoord op, maar gaat er vervolgens niet mee aan de slag. Tijdens de evaluatie van de les laat ze echter zien en horen dat ze het uitstekend heeft begrepen. Ze verwoordt het verschil tussen omtrek en oppervlakte aan de hand van een vijver en de oppervlakte van het water. De meester laat zien dit te waarderen door het een 'mooi bruggetje' te noemen. De school besluit Levelwerk aan te schaffen en structureel in te gaan zetten, een leerlijn voor hoogbegaafde leerlingen. In de loop van het schooljaar is een kentering te zien in de werkhouding van Karin; ze is gedurende de hele observatie halverwege het schooljaar geconcentreerd aan het werk, in eerste instantie uit de Rekentijgers, daarna is ze een soort enveloppe gaan vouwen, iets dat bij nader inzien niet tot de taak behoorde. Na de observatie bleek dat ze bezig was met een bladzijde waarin ruimtelijke figuren gedraaid, geschoven moesten worden tot een bepaalde vorm en waarbij de laatste opdracht was om zelf een bepaald figuur te maken – een puzzel – en die uit te wisselen. Het was dus een samenwerkingsopdracht. Aangezien Karin alleen aan het werk was, kon ze dit niet uitvoeren. Bij de laatste observatie van het schooljaar werkt ze een hele les samen met een andere leerling aan een samenwerkingsopdracht. In het nagesprek geeft de leerkracht aan dat er ook op andere terreinen veranderingen zijn waar te nemen: Karin heeft vriendinnetjes en haar ouders komen bijna niet meer op school om te praten over zorgen die ze om haar hebben.

Voorbeeld 3 en 5 zijn 'succesverhalen' van leerkrachten en leerlingen waarbij we een positieve ontwikkeling zien. Voorbeeld 4 gaat in de goede richting omdat er wel een poging is gedaan om de slimme leerlingen iets meer te bieden, in de praktijk bleek dit nog vrij makkelijk te zijn. Zo verliep het in **Streef** uiteindelijk – na een soms aarzelende start - voor bijna alle leerkrachten en leerlingen die er serieus mee aan de slag gingen. Een enkele leerkracht bleef volhouden dat het niet nodig was of niet kon. In enkele gevallen was dit ook zo, meestal omdat de basisvaardigheden van de leerkracht op het terrein van klassenmanagement of instructie onvoldoende waren om differentiatie in de groep goed te laten verlopen. Er is immers meer nodig dan compacten en verrijken; leerlingen moeten daarbij begeleiding krijgen, in de klassikale momenten zijn er aanpassingen nodig en ook ondersteunen van leerlingen in metacognitieve vaardigheden vraagt ook van de leerkracht inzicht op dat terrein.

Het begeleiden van de slimme leerlingen bij verrijkingstof

Het tijd maken voor verrijking en het aanbieden ervan is niet voldoende. Verrijkingstof is voor de slimme leerlingen net zo moeilijk als reguliere lesstof voor gemiddelde leerlingen. Het wordt zelfs vooral aangeboden omdat het voor hen moeilijk is. Bij deze leerlingen mag best een beroep gedaan worden op hun vermogen om zelf aan de slag te gaan met moeilijke stof,

maar – zeker bij jonge leerlingen en leerlingen voor wie het werken met verrijkingstof nieuw is – is enige begeleiding wel noodzakelijk. Het is dus een illusie om te denken dat er materiaal is waar deze leerlingen geheel zelfstandig mee aan de slag kunnen. In voorbeeld 6 is een situatie beschreven van een leerkracht die met alle goede bedoelingen de slimme leerlingen iets had aangeboden dat echt moeilijk was...

Hoewel alle Streef-scholen uit waren op het aanpassen van het onderwijs in de eigen groep van de leerling, waarin de groepsleerkracht de eerst verantwoordelijke is, begon een aantal scholen met een invoeringsjaar waarin een intern begeleider een trekkersrol vervulde in school. Behalve het uitzoeken van het materiaal nam hij/zij ook de begeleiding van de leerlingen op zich. De groepsleerkracht hoefde slechts gelegenheid te geven door te compacten en ‘dagelijkse vragen’ van leerlingen te beantwoorden. Hoewel deze situatie in al deze scholen wel heeft geleid tot daadwerkelijke invoering en tot veel kennis en ervaring bij de intern begeleiders, pleiten zij allen voor het snel overdragen van taken aan de groepsleerkracht omdat het de intern begeleiders onevenredig veel tijd kost, hij/zij minder goed zicht heeft op hoe leerlingen in de groep met het materiaal werken en omdat ze van mening zijn dat de groepsleerkracht uiteindelijk verantwoordelijk is voor het onderwijs aan alle leerlingen in de groep. Voorbeeld 7 beschrijft de situatie zoals die in het implementatiejaar in een van de scholen geregeld was.

Voorbeeld 6: ‘Heb je de instructie wel goed gelezen?’

Na de rekeninstructie aan groep 5 geeft de leerkracht van groep 4/5 instructie aan groep 4. De leerlingen van groep 5 moeten zelfstandig werken met een blokje op tafel. De leerlingen hebben echter veel moeite met de sommen en blijven vragen stellen. Het principe van het blokje werkt niet zoals bedoeld omdat de leerkracht tussentijds vragen blijft beantwoorden van groep 5. Ook de 2 leerlingen die op de gang uit Rekentijgers werken komen weer binnen met een vraag. De leerkracht weet even niet hoe ze hier mee om zal gaan, maar besluit dan om de leerlingen te vragen of ze het goed gelezen hebben en hen vervolgens te adviseren gewoon te beginnen.

Voorbeeld 7: ‘Volgend jaar moet het anders’

Wekelijks komen groepjes leerlingen (per leerjaar) bij de intern begeleider om hun vorderingen in Levelwerk te bespreken. In 20 minuten bespreekt de intern begeleider met elke leerling uit het groepje zijn/haar werk, ondertussen gaan de andere leerlingen aan het werk. De 20 ingeplande minuten per groepje is voldoende voor de groepjes van 2 of 3 leerlingen. Bij 4 leerlingen gaat het net. Elke leerling heeft in een mapje met de Levelwerkkaart van het level/blok waar de leerling aan werkt. De begeleiding is bijna alleen op het proces gericht, zoals ook voorgeschreven in de handleiding van Levelwerk. De intern begeleider vraagt de leerling wat hij/zij deze week gedaan heeft en hij bekijkt de Levelwerkkaart. Sommige leerlingen hebben zelf op de kaart afgetekend wat ze gedaan hebben, anderen niet. Bij sommige leerlingen (in ieder geval die uit groep 4) geeft de intern begeleider op de kaart aan aan welk onderdeel ze de komende week in ieder geval moeten werken. In het gesprek wordt ook aandacht besteed aan hoeveel tijd de leerling in de groep heeft gehad om aan Levelwerk te werken en welke keuzes daarbij gemaakt zijn. Soms volgt een korte uitleg van een bepaald onderdeel. Vaak vraagt de intern begeleider wel eerst of de leerling zelf al goed de uitleg heeft gelezen en zich erin verdiept heeft, want de leerling moet het eerst zelf proberen. Een enkele

keer vraagt hij een andere leerling om uitleg te geven. Ook bespreekt hij of de leerlingen in de groep voldoende tijd krijgen om aan Levelwerk te werken. Uit de ervaring weet hij dat het voor de leerkrachten die nog weinig weten van Levelwerk moeilijk is om in te schatten hoeveel tijd leerlingen ervoor nodig hebben. Leerlingen raken daardoor soms in paniek omdat ze noch hun reguliere werk nog hun Levelwerk af krijgen.

Opdracht 7.4

Wat is voor uw school een wenselijke taakverdeling in de begeleiding van slimme leerlingen? En hoeveel tijd/formatie kunt, wilt of moet u eigenlijk aan deze leerlingen besteden?

Het uitdagen van de slimme leerlingen tijdens de klassikale instructie/verwerking

Met compacten en verrijken kan het onderwijsaanbod goed aangepast worden aan de behoeften van slimme leerlingen, toch zullen er altijd momenten blijven waarop deze leerlingen gewoon meedoen met de klassikale activiteiten, bijvoorbeeld wanneer er een nieuw onderwerp aan de orde is of omdat zij altijd in ieder geval het begin van de instructie meedoen. Ook op deze momenten is het mogelijk om rekening met hen te houden, soms door hele minimale aanpassingen (die overigens wel om een goede voorbereiding vragen). Voorbeeld 8 beschrijft twee situaties waarin de leerkrachten voldoende steun bieden aan zwakkere en gemiddelde leerlingen en voldoende uitdaging aan de slimmere. Voorbeeld 9 beschrijft twee situaties waarin leerkrachten kansen lieten liggen. In voorbeeld 10 geeft een leerkracht aan hoe zij zorgt voor voldoende uitdaging voor de slimmere leerlingen.

Voorbeeld 8: 'Wedstrijdjes'

De leerkracht van groep 1 heeft een les voorbereid die voor de goede, oudste leerlingen in die groep moeilijk en uitdagend was en voor de jongere kinderen voldoende steun bood. Eerst zitten de kinderen in een kring en krijgen ze allemaal 6 rode fiches en een bingo-kaart met 6 getallen tussen de 1 en de 10. De leerkracht noemt een getal en als het getal op de kaart staat leggen de leerlingen er een fiche op, wie zijn kaart vol heeft roept 'bingo'. Daarna noemt de leerkracht niet het getal maar steekt zij een aantal vingers op. Een kind mag het getal zeggen en daarna leggen de leerlingen die het getal op de kaart hebben er een fiche op. In de laatste ronde, waarvan de leerkracht aangeeft dat die wel moeilijk is, noemt ze een som. Leerling steken hun vinger op als ze het antwoord weten. Nadat het antwoord gezegd is mag er weer een fiche gelegd worden op het goede antwoord. Op deze manier worden sommige kinderen uitgedaagd om de som te maken en anderen hoeven alleen maar het fiche te leggen op het goede getal.

In groep 5 mogen de leerlingen na het dictée altijd een heel moeilijk woord noemen, waarvan de leerkracht er een uitkiest. Dit keer noemt een van de kinderen het woord dyslexie. Een voor een leveren de leerlingen daarna hun schrift in en kijkt de leerkracht wie het moeilijke woord goed heeft geschreven, daarna mag een van die leerlingen het woord op het bord schrijven.

Opdracht 7.5

Kunt u zelf een voorbeeld noemen van hoe u zelf tijdens een klassikaal moment ook de slimmere leerlingen hebt aangesproken/uitgedaagd?

Voorbeeld 9: 'Gemiste kansen'

In groep 5 geeft de leerkracht uitleg over een van de sommen die aan de orde is. Ze tekent de matrix uit het boek op het bord waarbij het getal in de bovenste rij en de linker kolom vermenigvuldigd het cijfer in het 'kruispunt' oplevert. Er zijn enkele getallen ingevuld, maar ook vakjes leeg. De som draait erom dat je zowel vermenigvuldigen als delen moet gebruiken om de hele matrix te vullen. De kinderen die het al snappen mogen aan de slag gaan, de anderen moeten opletten. Ze moeten allemaal som 1, 3 en 6 maken. De beide slimme leerlingen zijn daarmee binnen 5 minuten klaar, de rekenles duurt 50 minuten.

In groep 6/7 krijgt groep 6 een rekenles. Het gaat over het berekenen van de oppervlakte aan de hand van het behangen van een kamer. De instructie verloopt een beetje rommelig omdat het digibord niet goed werkt en leerkracht en leerlingen elkaar niet goed begrijpen; de leerkracht stelt vragen aan de groep waarop de leerlingen geen antwoord weten en de leerlingen stellen vragen aan de leerkracht waarvan ze niet snapt wat het probleem eigenlijk is. Op verdiepende vragen wordt daarom niet ingegaan en de mogelijkheden die de stof biedt voor een extra uitdaging wordt niet aangegrepen.

Opdracht 7.6

Welke kansen ziet u in de situaties in voorbeeld 9 om de slimme leerlingen uit te dagen?

Voorbeeld 10: 'Hogere eisen en inzet als hulp'

In de taalles in groep 7/8 doen alle leerlingen hetzelfde werk. Tijdens de observatie vertelt de leerkracht dat deze opdracht eigenlijk verrijksingsopdracht is, maar dat alle leerlingen daar nu aan meedoen. De differentiatie zit er in dat aan betere leerlingen 'hogere eisen' gesteld worden. De leerkracht geeft aan vaak sterkere en zwakkere leerlingen samen te laten werken aan opdrachten.

Het stellen van hogere eisen is een oplossing of werkwijze die vaker genoemd werd door leerkrachten. Wat dan precies die hogere eisen zijn en hoe die meewegen vonden ze vaak moeilijk uit te leggen. Op veel scholen waren ook de leerlingen intuïtief wel op de hoogte van het feit dat de leerkracht van hen iets meer verwachtte. Op een rapport kwam dat meestal niet tot uiting, daar werd meestal gewerkt met een 'absolute' beoordeling. Alleen als er nog een toelichting in woorden werd gegeven was er ruimte voor een opmerking over de 'relatieve' prestaties van de leerling, met name in de hogere leerjaren richting het voortgezet onderwijs. Dit onderwerp komt ook in paragraaf 6 nog aan de orde.

Een tweede oplossing of werkwijze die de leerkracht in voorbeeld 10 noemt is het werken in heterogene groepen, waarbij de sterkere leerlingen de andere leerlingen kunnen helpen en

hun eigen begrip vergroten door het uitleggen aan anderen. Het heterogeen werken is een van de onderwijsvormen die gemiddeld genomen tot betere resultaten leidt, vooral voor de zwakkere leerlingen. De sterkere leerlingen worden er niet 'slechter' van, maar voor hen heeft homogeen groeperen meer voordelen. Homogeen groeperen is daarentegen voor zwakkere leerlingen niet bevorderlijk. Wilt u als leerkracht alle leerlingen zo goed mogelijk onderwijs bieden dan zult u beide groeperingsvormen dus weloverwogen moeten afwisselen.

Opdracht 7.7

Zowel het werken met gedifferentieerde eisen aan leerlingen als het werken in groepen kan bijdragen aan passend onderwijs voor zwakke, gemiddelde en slimme leerlingen. Maakt u daar impliciet of expliciet gebruik van? Ziet u daar nog verbeterpunten in?

Het vergroten van de verantwoordelijkheid van de slimme leerlingen

Meer dan naar doelen die te maken hebben met de leerstof streven scholen voor slimme leerlingen naar vaardigheden op het gebied van plannen, probleem oplossen, kritisch denken, reflecteren, kortom meer zelf verantwoordelijk zijn voor je werk en je eigen ontwikkeling. Ook voor slimme leerlingen is dat in de basisschoolleeftijd niet makkelijk en zeker niet iets dat zij van nature kunnen en waarin ze dus ook begeleid moeten worden. Voorbeeld 11 beschrijft een situatie waarin de leerkracht de leerlingen een aantrekkelijk, qua moeilijkheid passend aanbod doet, maar hen daarmee ook behoorlijk in het diepe gooit waardoor er meer uit te halen was dan nu gebeurt. Voorbeeld 12 is een beschrijving van twee groepen in dezelfde school die ervoor gekozen hebben om de slimste leerlingen op een andere manier te laten werken bij wereldoriëntatie. Het betreft een school met relatief veel zwakkere leerlingen die veel baat hebben bij de leerkrachtgestuurde lessen. Voor de leerlingen en de leerkrachten was dit de eerste keer dat ze op deze manier probeerden de slimmere leerlingen anders te benaderen. Uitgangspunt was dat de slimme leerlingen niet iets heel anders zouden doen dan de groep en niet geïsoleerd zouden raken. Voorbeeld 13 gaat over een leerkracht die expliciet aan de slimme leerlingen uitlegt waarom zij moeilijker werk moeten doen. In voorbeeld 14 staat een leerling centraal die zonder twijfel zeer intelligent is, maar waar juist plannen en het kritisch zijn op het eigen werk tot problemen leidt. Dat dit ook al bij jongere leerlingen een belangrijk thema is laat tenslotte voorbeeld 15 zien, waarin twee leerlingen van groep 4 wel heel nadrukkelijk het antwoordenboekje binnen handbereik hebben.

Voorbeeld 11: 'Vrijheid, blijheid'

Op de gang werken 6 leerlingen van groep 8 met Acadin, een computeromgeving met allerlei opdrachten voor slimme leerlingen. De bedoeling is dat de leerlingen een opdracht uitzoeken en die uitvoeren. Het duurt geruime tijd voordat alle leerlingen in het systeem zijn en nog veel langer voordat ze iets uitgezocht hebben. Voor veel opdrachten (m.n. techniek-achtige opdrachten) zijn verschillende attributen nodig die niet een, twee, drie te vinden zijn. Dat maakt dat twee samenwerkende leerlingen drie keer opnieuw gaat zoeken voordat ze iets

gevonden hebben dat in hun ogen redelijkerwijs uitgevoerd kan worden. Ze kiezen uiteindelijk voor het bouwen van een lavalamp. Een hele tijd zijn ze dan nog op zoek naar een zaklamp en verstoppen ze zich in het magazijn. Een van beide is zich er wel bewust van dat ze maar een beetje zitten aan te klooiën en zegt tegen de ander dat ze nog even moeten kijken of ze het nu goed gedaan hebben en of ze nog iets moeten testen. Maar daar komt uiteindelijk niets van terecht.

Voorbeeld 12: 'Zoek 't zelf maar uit'

Van groep 6 zijn 3 leerlingen buiten de groep gedurende meerdere lessen bezig geweest met de kernbegrippen die in het geschiedenis hoofdstuk aan bod komen. Het resultaat daarvan presenteren zij aan de groep. De klas, die het hele hoofdstuk met de leerkracht heeft behandeld, krijgt een specifieke opdracht; namelijk om te 'controleren' of de drie leerlingen niet iets vergeten zijn uit het hoofdstuk of dat ze misschien iets vertellen dat in de klas niet aan de orde is geweest.

In groep 7 zijn 2 leerlingen buiten de groep aan de slag met hetzelfde hoofdstuk als de groep, zij moeten voor zichzelf de belangrijkste zaken eruit halen en die presenteren op een A3, inclusief illustraties. Ook deze leerlingen presenteren dit tijdens de observatie aan de groep. De leerkracht volgt in de groep het stramien van de leerkrachtgestuurde directe instructie: stukje lezen, vraag-antwoord, werkboek maken. Eenmaal heeft ze terwijl de leerlingen in hun werkboek bezig zijn op de gang geïnformeerd hoe het ging bij de 2 zelfstandig werkende leerlingen.

Opdracht 7.8

Moeten de leerkrachten in voorbeeld 11 en 12 meer ondersteuning bieden aan de leerlingen? En zo ja, wat zouden we dan kunnen doen (natuurlijk zonder de potentiële voordelen van de open aanpak teniet te doen)?

Voorbeeld 13: 'Je kunt het wel'

De leerkracht van groep 7/8 herschikt de leerlingen van groep 8 op basis van toetsresultaten: goede leerlingen achterste rijtjes, zwakkere voorin. Zij legt eerst de hele groep uit wat ze gaan doen (werkwoordelijk gezegde) en richt zich dan tot betere leerlingen om ze ervan te overtuigen dat ze de moeilijke oefening (samengestelde zinnen) moeten kiezen. Een van de slimme leerlingen stribbelt tegen ('saaie opdracht') maar de leerkracht houdt voet bij stuk en daagt haar uit: 'jij kunt het wel'. Aan het eind van de les evalueert de leerkracht de les met de hele groep, eerst komen de zwakkere leerlingen aan de beurt, dan richt ze zich specifiek tot de tegenstribbelende leerling en laat haar de taak evalueren: hoe vond je het gaan? Ze legt er nogmaals de nadruk op dat je niet altijd de gemakkelijkste weg moet kiezen; de leerling is het daar wel mee eens. De leerkracht laat betere leerlingen weten dat ze aan hen hogere eisen stelt. Dan geldt het resultaat, maar ook de manier van werken: hen wordt niet alles voorgekauwd, er wordt van hen verwacht dat ze meer zelf kunnen doen.

Opdracht 7.9

De leerkracht in voorbeeld 13 beoordeelt niet alleen het resultaat (het product) maar ook het proces; hoe heeft de leerling gewerkt, heeft hij/zij doorgezet toen er een probleem was, hoe was het tempo, de inzet, de motivatie, heeft de leerling initiatief genomen? Zijn dat bij u ook belangrijke doelen van het onderwijs? Hoe meet, beoordeelt en rapporteert u dat? En bereikt u die doelen ook?

Voorbeeld 14: 'Zelf plannen'

In groep 8 zitten 2 leerlingen met een gymnasium advies, waarvan er een (Nadine) echt zeer begaafd is, de bovenschoolse topklas bezoekt en in de eigen groep structureel een eigen programma heeft waarin ze met Levelwerk werkt. Sociaal-emotioneel gaat het niet altijd makkelijk: ze heeft soms 'last' van een te laag tempo of 'domme' vragen van andere leerlingen. Er is veel aandacht besteed aan 'hoe ze dan zou moeten reageren'. Het zelf plannen van Levelwerk (een belangrijke vaardigheid binnen de leerlijn) binnen de weektaak verliep aan het begin van het schooljaar ook niet goed en is tijdelijk weer door de leerkracht overgenomen. De leerkracht heeft daarover ook met de ouders gesproken en hen geadviseerd om Nadine te helpen met plannen in plaats van te mopperen als ze iets niet goed heeft gedaan omdat Nadine zelfs lichamelijke klachten kreeg van de spanning die het met zich meebracht. Ook het kritisch nakijken van het eigen werk is ter sprake gekomen. Nadine erkent dat ze soms niet goed nakijkt, omdat ze toch denkt dat ze het wel goed gemaakt heeft en het makkelijk vond. Het belang ervan is ook nog benadrukt door een paar onvoldoendes in de eigen groep en de topklas. Nadine's eigen reactie op de onvoldoendes is eerst een soort ongeloof maar daarna een drive om het de volgende keer goed te doen, ze heeft zich zelfs laten helpen door een medeleerling. Aan plannen en reflectie wordt tot de zomervakantie nog gewerkt. Vanaf het voorjaar werkt de leerkracht met een groepsoverzicht waarop leerlingen aftekenen wat ze gedaan hebben en met welk resultaat, waardoor voor alle partijen inzichtelijker wordt of de planning haalbaar is en waar hiaten zitten.

Voorbeeld 15: 'Antwoordenboekje voor de zekerheid'

Dirk en Teun (de sterkste leerlingen van groep 4) werken aan de Plustaak Taal & lezen. Ze zitten met z'n tweeën achterin de klas aan de tafel. Het antwoordenboek hebben ze binnen handbereik, ze zijn geconcentreerd aan het werk, gericht op het zo snel mogelijk werken, soms schrijven ze dingen van elkaar over, maar soms helpen ze elkaar ook. Ze maken de 'invuloefeningen', de andere opdrachten (een schrijfopdracht, een uitbeeldopdracht slaan ze over). Vooral Teun grijpt heel erg snel naar het antwoordenboekje, hij zegt erbij 'dat het alleen maar even voor de zekerheid is'.

De leerlingen in voorbeeld 14 en 15 hebben duidelijk moeite met de eigen verantwoordelijkheid die ze hebben voor het controleren van hun werk. De leerling uit groep 8 gaat ervan uit dat ze het toch wel weet en de leerlingen van groep 4 willen zo snel mogelijk het goede antwoord op/overschrijven. Veel materiaal voor slimme leerlingen is zelfcorrigerend en/of leerlingen worden geacht het zelf na te kijken. Omdat de cognitieve opbrengsten niet

voorop staan werd op veel scholen het werk maar sporadisch nagekeken en werd er in de begeleiding alleen gevraagd naar ervaringen. Sommige leerlingen schreven werk over van andere leerlingen en/of sloegen moeilijke onderdelen over. Opgaven waarbij een antwoord beargumenteerd, verklaard, toegelicht of beredeneerd moest worden of stelopdrachten werden helemaal overgeslagen. Terwijl juist deze opdrachten cognitief gezien uitdagend zijn, daar wordt immers een beroep gedaan op hogere vaardigheden en moet iets geproduceerd in plaats van gereproduceerd worden. Begeleiden, feedback geven en beoordelen van dergelijk werk vraagt echter ook veel tijd, tijd die er meestal niet is. Bovendien vraagt het van degene die de leerling begeleidt een grondige kennis van de inhoud van het materiaal, wat worden de leerlingen geacht te leren van het materiaal, waar zitten de kritische, moeilijke onderdelen, waar zitten de onderdelen waarin leerlingen moeten samenwerken en waar worden ze juist geacht alleen te werken?

Opdracht 7.10

Kent u het verrijkmateriaal dat u aan leerlingen aanbiedt? Met andere woorden, weet u wat ze ervan geacht worden te leren? Cognitief, maar ook op het metacognitieve terrein?

7.6 Evalueren

Evalueren maakt altijd deel uit van het onderwijsproces. Meestal is het de leerkracht die nagaat of de leerlingen de stof beheersen, of het onderwijs tot de beoogde resultaten heeft geleid. Er worden toetsen afgenomen, de resultaten worden geanalyseerd - wie heeft er een voldoende en wie niet - en er wordt over gecommuniceerd met de leerlingen en met de ouders, in de vorm van een rapport en 10-minuten gesprekken. Dit is de meest bekende en meest gebruikte vorm van evalueren, die zowel voor- als nadelen heeft. Nadeel voor de hele goede leerlingen en hun ouders is dat de standaardmanier van beoordelen en rapporteren weinig informatie geeft: deze leerlingen zullen (bijna) altijd 'zeer goed' scoren omdat de meeste scholen de andere leerlingen, of de landelijke norm als vergelijkingsbasis gebruiken en het andere werk dat deze leerlingen – op een hoger niveau - maken niet expliciet wordt beoordeeld.

Hierna worden vier aandachtspunten gegeven voor evaluatie, beoordeling en rapportage die meer informatief zijn en recht doen aan het niveau van de hele goede leerlingen.

Eigen groepsleerkracht heeft kennis van en aandacht voor het werk

Op meerdere scholen wordt het plannen en bespreken van het werk van deze leerlingen gedaan door iemand anders, een andere leerkracht of een intern begeleider. Soms weet de eigen groepsleerkracht niet goed waar de leerling mee bezig is. Naast het feit dat de leerling dan de eigen groepsleerkracht niet even snel een vraag kan stellen is het voor de eigen groepsleerkracht ook moeilijk om het werk van de leerling te waarderen en de leerling te complimenteren. Dit kan naar de leerling overkomen als een blijk van desinteresse, terwijl de

groepsleerkracht vaak een belangrijke persoon is voor de leerling. De feitelijke organisatie kan dus best door een ander gedaan worden, als de groepsleerkracht maar voldoende op de hoogte is om de leerling te begeleiden in dagelijkse vragen en waardering te tonen, waarbij vanzelfsprekend sprake moet zijn van ‘echte waardering’ en geen opmerkingen zoals ‘jij zal wel weer alles goed hebben’. Voor de dagelijkse evaluatie van het werk moet de reguliere groepsleerkracht dus de eerst verantwoordelijke zijn.

Evaluatie sluit aan op leerdoel

Als hele goede leerlingen ander werk maken dient dat vaak meerdere leerdoelen: enerzijds kan er sprake zijn van een inhoudelijk doel (bijvoorbeeld: de leerling leert Spaans) anderzijds kan het andere werk aangeboden worden om de leerling te leren leren - hoe pak je iets moeilijks aan, of om samenwerken te stimuleren. Idealiter zou de evaluatie gericht moeten zijn op de verschillende leerdoelen. Dit geldt vanzelfsprekend ook voor het werk van de andere leerlingen, maar vanwege het feit dat dit voor de hele goede leerlingen vaak expliciet genoemd wordt is het voor hen extra belangrijk om ook dit aspect in de evaluatie te betrekken. Overigens is dit niet eenvoudig omdat er lang niet voor alle aspecten betrouwbare meetinstrumenten zijn. Andere beoordelingsvormen zijn dan noodzakelijk waarbij er wel altijd rekening gehouden moet worden met het feit dat de ‘meting’ niet vanzelfsprekend betrouwbaar is.

In aansluiting hierop geldt ook dat de evaluatie en het rapport dekkend moet zijn voor waar de school voor staat: wordt er veel aandacht gegeven aan samenwerking, aan metacognitie, wordt er gefilosofeerd met kinderen, laat dit dan ook op het rapport terugkomen.

Evaluatie sluit aan op het *individuele* leerdoel

Zoals als eerder genoemd, wordt op de meeste rapporten de leerling beoordeeld in vergelijking met een gemiddelde. Soms is dat heel expliciet als bijvoorbeeld de niveauaanduiding van een Cito-toets wordt aangegeven, soms meer impliciet als de leerkracht op een vijfpunts-schaal aangeeft hoe goed de leerling in samenwerken of in geschiedenis is. Voor hele goede leerlingen is dit niet zo interessant omdat zij – op de cognitieve aspecten – vaak zeer goed zijn. Voor hen – maar ook voor de (zeer) zwakke leerlingen – kan het veel informatiever zijn om een beoordeling te krijgen in vergelijking met zichzelf (is er vooruitgang/achteruitgang in vergelijking met de vorige beoordeling) of in vergelijking met een adequate vergelijkingsgroep. Daarvoor is het wel nodig om een goed passende toets af te nemen; immers als een leerling alle opgaven goed maakt (of alles fout maakt) levert dat weinig informatie op. Sommige leerlingvolgsystemen bieden de mogelijkheid om per leerstofdoel de ontwikkeling van een leerling in een grafiek te laten zien waarbij het duidelijk wordt of de leerling zich op zijn/haar niveau verder ontwikkelt.

Als de ontwikkeling van een leerling afgezet wordt tegen een lager of een hoger doel (sommige basisscholen kiezen er bijvoorbeeld voor om leerlingen in de bovenbouw een cijfer te geven ‘alsof ze op het VWO-zitten’, dus in vergelijking tot andere goede leerlingen) dan is het wel essentieel om dit goed met ouders te communiceren en om óók de beoordeling in vergelijking met het gemiddelde te laten zien.

Leren van evalueren

Evalueren is op zichzelf een leerzame activiteit en daarom ook goed samen met leerlingen te doen. Leerlingen, zeker de hele goede, kunnen zelf criteria leren opstellen, ze kunnen leren zichzelf en anderen te beoordelen en feedback te geven. Nog een stapje verder is dat zij zelf een leerdoel formuleren en 'bewijzen' verzamelen van hun ontwikkeling, bijvoorbeeld in een portfolio. Ook kunnen – oudere - leerlingen bij een 10-minuten-gesprek aanwezig zijn en meepraten over de vervolgstappen in hun onderwijs. Zijn er anderen betrokken bij het onderwijs aan deze leerlingen dan kan het voor ouders informatief zijn om een ook 10-minuten-gesprek te hebben met die ander, bijvoorbeeld de leerkracht van de plusgroep of de intern begeleider.

7.7 Tot slot: rol van schoolleider en team

Voor het onderwijs aan slimme leerlingen en voor opbrengstgericht werken in het algemeen is het van belang om dit op teamniveau aan te pakken onder leiding van iemand van de schoolleiding. Natuurlijk moet het belangrijkste werk in elke individuele groep gebeuren, maar dit onderwerp raakt ook de doorgaande leerlijn. Het kan niet zo zijn dat de leerkracht van groep 5 geen verrijkingsaanbod heeft terwijl dat in groep 4 en 6 wel het geval is. Op enkele scholen kiest men ook voor horizontale verroostering van lezen of rekenen waardoor het voor leerlingen mogelijk is om voor deze vakken een niveau hoger of lager onderwijs te volgen. Ook ten aanzien van signaleren, diagnosticeren, formatie-inzet en aanschaf van materiaal zullen overwegingen gemaakt moeten worden waarover consensus bereikt moet worden.

Bijlagen

Een digitale versie van de bijlagen vindt u op www.gion.nl onder publicaties. U kunt de formulieren zelf aanpassen aan uw eigen situatie, uitdraaien en direct gebruiken.

Bijlage 3.1 10 stappenplan

| Stap | Mogelijke analyse/rapportage | Verwachting (voorbeeld) |
|---|---|---|
| Groepsniveau | | |
| 1. Hoe is het resultaat gemiddeld vergeleken met het landelijk gemiddelde, met vorige afnames, met dezelfde jaargroep in vorige schooljaren, met de parallelgroep(en) en met 'eigen' doelen? | Groepsoverzicht-toets Zelfevaluatie: Trendanalyse, volgmodel jaargroepen | 'Gemiddelde vaardigheidsscore is vergelijkbaar met landelijk gemiddelde, met deze jaargroep in vorige schooljaren en met de parallelgroep.' |
| 2. Hoe is de verdeling over de niveaus (A t/m E of I t/m V of functioneringsniveaus) vergeleken met het landelijk gemiddelde, met vorige afnames, met dezelfde jaargroep in vorige schooljaren, met de parallelgroep(en) en met 'eigen' doelen? | Zelfevaluatie: Dwarsdoorsnede | 'Verdeling van niveaus is gelijk aan de landelijke verdeling.' |
| 3. Hoe is het resultaat op dit vakgebied in vergelijking met andere vakgebieden wat betreft het gemiddelde en de verdeling over de niveaus? | Zelfevaluatie: Groepsanalyse Zelfevaluatie: Dwarsdoorsnede Groepsoverzicht – afnamemoment | 'Resultaat voor rekenen is wat beter dan spelling en lezen.' |
| 4. Is er sprake van groei/vooruitgang bij leerlingen? | Groepsrapport-gemiddelde Zelfevaluatie: Vaardigheidsgroei leerlingen | 'Er is vooruitgang bij alle leerlingen in vaardigheidsscore, niveau is gelijk gebleven.' |
| 5. Zijn er specifieke onderdelen waarop meerdere leerlingen uitvallen? | Categorieënoverzicht, foutenanalyse, antwoorden-overzicht, categorieënanalyse groep (voor beperkt aantal toetsen en alleen als passende invoermethode is gebruikt) | 'Geen uitval op specifieke onderdelen bij meerdere leerlingen.' |
| 6. Vallen er leerlingen op? Extreem hoge/lage score of anders dan verwacht, positief of negatief? Zo ja > stap 7, Zo nee > stap 8 | | 'Extra hulp heeft geleid tot minder E-scores.' |
| Leerlingniveau (volg de stappen voor elke leerling genoemd bij stap 6) | | |
| Voor elke opvallende leerling: 7a. Welk resultaat behaalt de leerling vergeleken met het landelijk gemiddelde, met vorige schooljaren (is er sprake van groei/vooruitgang) en met andere vakgebieden? | Leerlingrapport (alternatief leerlingrapport als de leerling niet de voorgeschreven toets op het vaste afnamemoment heeft gemaakt) Leerlingprofiel | |
| 7b. Welk resultaat heeft de leerling op specifieke onderdelen behaald en heeft eventuele extra inzet effect gehad? | Categorieënoverzicht, foutenanalyse, antwoorden-overzicht, categorieënanalyse leerling (voor beperkt aantal toetsen en alleen als passende invoermethode is gebruikt) | |
| Oorzaken en oplossingen | | |
| 8. Zijn er uitkomsten van de analyse die onverwacht zijn, en zo ja, welke oorzaken kunt u hiervoor aanwijzen? | | |
| 9. Geeft de analyse aanleiding om het onderwijs aan te passen, voor alle leerlingen of voor individuele leerlingen? En zo ja, Welke aanpassingen zijn noodzakelijk? Differentiatie naar tempo, leerstof, instructiewijze, niveau, leertijd? | | |
| 10. Welke verwachtingen heeft u van de aanpassingen (doel voor de volgende toetsafname)? | | |

Analyseformulier

Vul onderstaand formulier zodanig in dat het voor een ander, bijvoorbeeld een collega die jouw groep overneemt, helder en goed te begrijpen is. Bij elke vraag wordt tussen haakjes, cursief aangegeven welk rapport nodig is om de vraag te kunnen beantwoorden.

| | | |
|-------------------------|--------------|--------------------|
| Naam school: Plaats: | Groep: | Schooljaar: |
| Toets: | Toetsmoment: | Aantal leerlingen: |
| Bijzonderheden | | |

Analyse op groepsniveau

1. Hoe is het resultaat **gemiddeld**? (*groepsoverzicht toets*)

| | |
|---|--------------------------------|
| Vaardigheidsscore: | Niveau (A,B,C,D,E of I t/m V): |
| Wat betekent het? (ligt het niveau onder, op of boven het landelijk gemiddelde) | |

Is het gemiddelde resultaat gelijk aan het resultaat van deze leerlingen bij alle **vorige toetsafnames**? (*groepsoverzicht toets of trendanalyse volgmodel leerlingen*)

| Afnamemoment | Vaardigheidsscore | Niveau |
|--|-------------------|--------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| Wat betekent het? (is het gemiddelde resultaat gedaald, gelijk gebleven of gestegen) | | |

Is het gemiddelde resultaat gelijk aan het resultaat van de leerlingen **die de voorgaande schooljaren** in dit leerjaar zaten? (knop *zelfevaluatie*, klik op *trendanalyse*, klik op *volgmodel jaargroepen*).

(De resultaten van voorgaande leerjaren helpen bij het beantwoorden van de vraag of je huidige groep leerlingen hetzelfde onderwijsaanbod vraagt als de groepen die je voorheen hebt gehad).

| Groep en afname moment | Vaardigheidsscore en niveau | Onder, op of boven het landelijke gemiddelde |
|------------------------|-----------------------------|--|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| Wat betekent het? | | |
| | | |

2. Hoe is de verdeling over de verschillende **niveaus** van de leerlingen in jouw **huidige groep**? (knop *zelfevaluatie*, klik op *dwarsdoorsnede*, klik op *de staafdiagram*)

| Niveau (At/m E) | Percentage | Niveau I t/m V | Percentage |
|--|------------|----------------|------------|
| A (25%) | % | I (20%) | % |
| B (25%) | % | II (20%) | % |
| C (25%) | % | III (20%) | % |
| D (15%) | % | IV (20%) | % |
| E (10%) | % | V (20%) | % |
| Wat betekent het? Relateer de behaalde indeling aan de streefdoelen zoals die voor het vakgebied op schoolniveau zijn afgesproken. | | | |
| | | | |

Is de verdeling gelijk aan de score van deze leerlingen bij de vorige 3 toetsafnames? (knop *zelfevaluatie, dwarsdoorsnede of groepsoverzicht toets*)

| Afname moment: | Perc. | Afname moment: | Perc. | Afname moment: | Perc. | Huidige afname |
|--|-------|----------------|-------|----------------|-------|----------------|
| A | % | A | % | A | % | % |
| B | % | B | % | B | % | % |
| C | % | C | % | C | % | % |
| D | % | D | % | D | % | % |
| E | % | E | % | E | % | % |
| Wat betekent het? Heeft er een verschuiving plaatsgevonden in de verdeling of is deze vrij constant? | | | | | | |

Is de verdeling gelijk aan de score van de leerlingen **die de 3 voorgaande schooljaren** in dit leerjaar zaten? (*zelfevaluatie, dwarsdoorsnede*)

| | Huidige groep | Perc. | Jaar (1 schooljaar geleden) | Perc. | Jaar (2 schooljaren geleden) | Perc. | Jaar (3 schooljaren geleden) | Perc. |
|-------------------|---------------|-------|-----------------------------|-------|-------------------------------|-------|------------------------------|-------|
| A | | % | | % | | % | | % |
| B | | % | | % | | % | | % |
| C | | % | | % | | % | | % |
| D | | % | | % | | % | | % |
| E | | % | | % | | % | | % |
| Wat betekent het? | | | | | | | | |

3. Hoe is het resultaat van jouw **huidige groep** op dit vakgebied in vergelijking met andere vakgebieden? (*groepsoverzicht afnamemoment, zelfevaluatie dwarsdoorsnede*)

| Vakgebied | Niveau: |
|---|---------|
| | |
| | |
| | |
| Wat betekent het? (Ligt het resultaat voor andere vakgebieden onder, op of boven het landelijke gemiddelde) | |

4. Is er sprake van groei/vooruitgang bij alle leerlingen?

Ja, vooral bij:

Nee, niet bij:

5. Zijn er specifieke onderdelen waarop meerdere leerlingen uitvallen? (*categorieënoverzicht, foutenanalyse*)

(Van toepassing bij spelling, rekenen/wiskunde 2010 en TVK 2010)

Onderdelen:

6. Vallen er, op het vakgebied waarop de analyse zich richt, leerlingen op met extreem hoge/lage scores of anders dan verwacht in positieve of negatieve zin?

Dit zijn opvallende leerlingen omdat:

Analyse op leerlingniveau

Deze analyse voer je alleen uit voor de opvallende leerlingen.

7. Welk resultaat behaalt de leerling? (*leerlingrapport*)

| Leerling | Vaard.score | Niveau | Wat valt op? |
|----------|-------------|--------|--------------|
| 1. Naam | | | |
| 2. Naam | | | |
| 3. Naam | | | |

Hoe is het resultaat in vergelijking met vorige afnames? (*leerlingrapport*)

| | | |
|--|-------------------|--------|
| Leerling 1: Naam | | |
| Afnamemoment | Vaardigheidsscore | Niveau |
| | | |
| | | |
| | | |
| Wat betekent het? Is de vaardigheidsscore en het bijbehorende niveau gedaald, gelijk gebleven of gestegen? | | |

| | | |
|--|-------------------|--------|
| Leerling 2: Naam | | |
| Afnamemoment | Vaardigheidsscore | Niveau |
| | | |
| | | |
| | | |
| Wat betekent het? Is de vaardigheidsscore en het bijbehorende niveau gedaald, gelijk gebleven of gestegen? | | |

| | | |
|--|-------------------|--------|
| Leerling 3: Naam | | |
| Afnamemoment | Vaardigheidsscore | Niveau |
| | | |
| | | |
| | | |
| Wat betekent het? Is de vaardigheidsscore en het bijbehorende niveau gedaald, gelijk gebleven of gestegen? | | |

Hoe is het resultaat in vergelijking met andere vakgebieden? (*leerlingprofiel*)

| | | |
|---|-----------|---------|
| Leerling 1: Naam | Vakgebied | Niveau: |
| | | |
| | | |
| | | |
| Wat betekent het? (behaalt de leerling op andere vakgebieden een lagere, gelijke of hogere score) | | |

| | | |
|---|-----------|---------|
| Leerling 2: Naam | Vakgebied | Niveau: |
| | | |
| | | |
| | | |
| Wat betekent het? (behaalt de leerling op andere vakgebieden een lagere, gelijke of hogere score) | | |

| | | |
|---|-----------|---------|
| Leerling 3: Naam | Vakgebied | Niveau: |
| | | |
| | | |
| | | |
| Wat betekent het? (behaalt de leerling op andere vakgebieden een lagere, gelijke of hogere score) | | |

7b. Welk resultaat heeft de leerling op specifieke onderdelen behaald? (*categorieënoverzicht, foutenanalyse*)

| Leerling | Categorie/score |
|------------------|-----------------|
| Naam leerling 1: | |
| Naam leerling 2: | |
| Naam leerling 3: | |

Oorzaken en oplossingen

8. Zijn er uitkomsten van de analyse die onverwacht zijn, en zo ja welke oorzaken kun je hiervoor aanwijzen?

Onverwachte uitkomsten:

Mogelijke oorzaken:

9. Geeft de groepsanalyse aanleiding om het onderwijs aan te passen?

Ja / Nee, licht je keuze toe:

Geven de analyses van de individuele leerlingen aanleiding om het onderwijs aan te passen?

Ja / Nee, licht je keuze toe:

Welke aanpassingen zijn noodzakelijk? Differentiatie naar tempo, leerstof, instructiewijze, niveau, leertijd?

Aanpassingen op groepsniveau

Aanpassingen op individueel niveau

Voor *naam leerling*

Voor *naam leerling*

Voor *naam leerling*

10. Welke verwachtingen heb je van de aanpassingen (doel voor de volgende toetsafname)?

Verwachtingen op groepsniveau

Verwachtingen op individueel niveau

Voor *naam leerling* verwacht ik:

Voor *naam leerling* verwacht ik:

Voor *naam leerling* verwacht ik:

Bijlage 3.3 Toetsscores groep 2B en 6A

| 2B | | Tvk'04,M1 jan 10 | Tvk'04, E1 mei 10 | Tvk'11, M1 jan 11 | Tvk'11,M1 april 11 | Tvk'11,E1 mei 11 | Tvk'04,M2 jan 11 | Tvk'04,E2 mei 11 | Tvk'11,M2 jan 12 | |
|----------|-------|---------------------|-------------------------|-------------------------|-----------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|------|
| Jeffrey | 07-06 | | | 58 A | | | | | 71 A / I | 5-06 |
| Ivo | 11-06 | | | | 56 A>B | | | | 67 B / II | 5-02 |
| Peter | 11-06 | | | | 63 A>A | | | | 66 B / II | 5-02 |
| Jonathan | 06-06 | | | 80 A+ | | | | | 64 B / III | 5-07 |
| Laurens | 10-05 | 51 D | 49 E | 48 C | | | | | 61 C / III | 6-03 |
| Yu Fan | 12-06 | | | | 67 A>>A | | | | 76 A+/I+ | 5-01 |
| Rick | 03-06 | | | 51 B | | | | | 69 A / II | 5-10 |
| Jona | 12-06 | | | | 45 C>D | | | | 64 B / III | 5-01 |
| Maud | 07-06 | | | 58 A | | | | | 80 A+/I+ | 5-06 |
| Noelle | 04-06 | | | 58 A | | | | | 76 A+/I+ | 5-09 |
| Chaima | 09-06 | | | 56 A | | | | | 64 B / III | 5-04 |
| Jade | 04-06 | | | 97 A+ | | | | | 80 A+/I+ | 5-09 |
| Sven | 09-05 | 45 E, 57 C | | | | | 56 D | 57 E | 64 B / III | 6-04 |
| Rianne | 01-06 | | | 60 A | | | | | 63 B / III | 6-00 |
| Chris | 02-06 | 53 C>D* | | 51 B | | | | | 66 B / II | 5-11 |
| Emma | 03-06 | | | 49 B | | | | | | |
| Gijs | 06-06 | | | | 41 D>D | 43 D | | | 54 D / IV | 5-07 |
| Fiona | 08-06 | | | 72 A+ | | | | | 80 A+/I+ | 5-05 |
| Vince | 02-06 | | | 54 B | | | | | 80 A+/I+ | 5-11 |
| Swarinda | 11-06 | | | | 45 C>D | | | | 56 C / IV | 5-02 |
| Eva | 11-05 | 58 B>C* | | 72 A+ | | | | | 84 A+/I+ | 6-02 |
| Youri | 07-06 | | | 44 C | | | | | 61 C / III | 5-06 |
| Tio | 03-06 | | | 52 B | | | | | 53 D / V | 5-10 |
| Lindsey | 10-06 | | | | 48 C>C | | | | 62 B / III | 5-03 |
| Owen | 05-06 | | | 58 A | | | | | 71 A / I | 5-08 |
| Mellyora | 09-05 | | | | | | 61 D | 67 D | 62 B / III | 6-04 |

* afname in mei

| 6A | | M3 | E3 | M4 | E4 | M5 | E5 | M6, jan 12 | |
|-----------|---------|--------|--------|--------------|--------------|--------|----------------|------------|-------|
| Nuriyah | 05-2002 | 31 II | 47 II | 62 I | 78 I+ | 81 II | 84 II | 94 I | 9-08 |
| Sophie | 07-2001 | 6 V- | 13 V- | 70 I+ (E3) | 48 IV (M4) | | 60 V (E4, apr) | 60 V- (M5) | 10-6 |
| Sterre | 03-2002 | | | | | 61 IV | 67 IV | 81 III | 9-10 |
| Douae | 03-2002 | 27 III | 38 III | 55 II | 62 II | 73 II | 73 III | 85 III | 9-10 |
| Romee | 06-2002 | 17 IV | 36 III | 42 IV | 56 III | 81 II | 81 II | 83 III | 9-07 |
| Pim | 08-2001 | 29 III | 32 III | 46 III | 72 I | 62 IV | 73 III | 74 IV | 10-05 |
| Tahar | 08-2001 | 38 II | 72 I+ | 72 I+ | 81 I+ | 82 I | 86 II | 100 I | 10-05 |
| Saigon | 10-2002 | 31 II | 39 II | 53 II | 64 II | 75 II | 81 II | 85 III | 9-03 |
| Daniel | 07-2002 | 29 III | 29 IV | 53 II | 55 III | 71 III | 78 II | 82 III | 9-06 |
| Lola | 04-2002 | 34 II | 52 I | 56 II | 72 I | 81 II | 86 II | 104 I+ | 9-09 |
| Lorenzo | 03-2002 | 9 V | 29 IV | 39 IV | 55 III | 62 IV | 72 III | 75 IV | 9-10 |
| Jorrit | 10-2001 | 17 IV | 31 IV | 39 IV | 53 III | 60 IV | 70 IV | 76 IV | 10-03 |
| Niels | 03-2002 | | | 60 I | 62 II | 80 II | 81 II | 85 III | 9-10 |
| Katja | 06-2002 | 27 III | 35 III | 44 III | 67 II | 52 V | 64 IV | 72 IV | 9-07 |
| Marc | 01-2002 | 50 I+ | 65 I+ | 77 I+ | 86 I+ | 77 II | 89 I | 99 I | 10-00 |
| Brian | 05-2002 | 20 IV | 32 III | 53 II | 65 II | 69 III | 82 II | 86 II | 9-08 |
| Ward | 11-2001 | 23 III | 39 II | 39 IV | 55 III | 62 IV | 70 IV | 72 IV | 10-02 |
| Xantippe | 02-2002 | 41 I | 45 II | 77 I+ | 75 I | 91 I+ | 109 I+ | 116 I+ | 9-11 |
| Hilbert | 02-2001 | | 29 IV | 24 V-, 42 IV | 35 V-, 49 IV | 55 V | 70 IV | 76 IV | 10-11 |
| Nick | 07-2002 | 18 IV | 33 III | 56 II | 61 II | 67 III | 79 II | 86 II | 9-06 |
| Zeliha | 03-2002 | 19 IV | 35 III | 49 III | 58 III | 66 III | 89 I | 88 II | 9-10 |
| Sanne | 09-2002 | | | | | | 79 II | 83 III | 9-04 |
| Robin | 03-2002 | 12 V | 36 III | 56 II | 53 III | 59 IV | 69 IV | 75 IV | 9-10 |
| Siska | 09-2001 | 43 I | 43 II | 52 II | 67 II | 78 II | 83 II | 92 II | 10-04 |
| Roos-Anne | 09-2001 | 43 I | 47 II | 65 I | 78 I+ | 85 I | 92 I | 99 I | 10-04 |

Bijlage 4.1 Eigen inschatting van het niveau per leerling

| Toets: | Ruim boven gemiddeld | Iets boven gemiddeld | Iets onder gemiddeld | Ruim onder gemiddeld | Ver onder gemiddeld |
|--------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|------------------------|
| 1. | | | | | |
| 2. | | | | | |
| 3. | | | | | |
| 4. | | | | | |
| 5. | | | | | |
| ... | | | | | |
| .. | | | | | |
| . | | | | | |
| | | | | | |

Totaal

Totaal in %

De namen van de kolommen zijn te vervangen door de 5 niveaus uit niveau-indeling waarmee u op school werkt: A-E of, de iets anders ingedeelde, I-V

Opmerkingen:

Bijlage 4.2 Groeiverwachting per leerling

| Toets: | A | B | C | D | E |
|--------|---|---|---|---|---|
| 1. | | | | | |
| 2. | | | | | |
| 3. | | | | | |
| 4. | | | | | |
| 5. | | | | | |
| ... | | | | | |
| .. | | | | | |
| . | | | | | |
| | | | | | |

Totaal

Totaal in %

De namen van de kolommen zijn te vervangen door de 5 niveaus uit niveau-indeling waarmee u op school werkt: A-E of, de iets anders ingedeelde, I-V

Opmerkingen:

Bijlage 4.3 Vergelijking tussen inschatting, groeiverwachting en eerdere prestaties

| Toets ... | Stap 1 | Stap 2 | Stap 3 |
|-----------|---|---|--|
| | Eigen inschatting (huidige groep ..) | Groei-verwachting (huidige groep ..) | Prestatie vorige groep.. (huidige groep ..) |
| | % leerlingen | % leerlingen | % leerlingen |

Goed / A (of: I)

Ruim voldoende / B (of: II)

Onder gemiddeld / C (of III)

Zwak / D (of: IV)

Zeer zwak / E (of: V)

** De namen van de rijen zijn te vervangen door de 5 niveaus uit niveau-indeling waarmee u op school werkt: A-E of , de iets anders ingedeelde, I-V*

Opmerkingen:

Bijlage 4.4 Datamuur**Naam leerkracht:****groep:****toets/domein:**

| A-niveau | B-niveau | C-niveau | D-niveau | E-niveau |
|----------|----------|----------|----------|----------|
| | | | | |

** De namen van de kolommen zijn te vervangen door de 5 niveaus uit niveau-indeling waarmee u op school werkt:
A-E of, de iets anders ingedeelde, I-V*

Bijlage 4.5 Groepsplan

| Subgroep/Namen | Doel | Inhoud (wat) | Aanpak (hoe) | Organisatie | Evaluatie |
|----------------|------|--------------|--------------|-------------|-----------|
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

Bijlage 5.1 Kijkwijzer lesobservatie

Naam observator: Datum:
Naam leerkracht: Groep: Aantal lln:
Vak: Methode: Blok: Les: Blz.:
Starttijd observatie: Eindtijd observatie:
Starttijd instructie: Eindtijd instructie:

Kijkwijzer Directe Instructie Model

| | De leerkracht... | Nee | Ja |
|------------------------|--|-----|----|
| Terugblik & oriëntatie | | | |
| 1 | ... kijkt terug naar voorgaand werk. | | |
| 2 | ... activeert vakspecifieke voorkennis. | | |
| 3 | ... geeft aan wat het doel van de les is. | | |
| 3a | <i>Schrijf hier op wat de leerkracht zegt over het doel van de les:</i> | | |
| 4 | ... geeft aan wat het onderwerp van de les is. | | |
| Evaluatie | | | |
| 5 | ... sluit de les inhoudelijk af en komt terug op het doel of dat wat geleerd is. | | |
| 6 | ... maakt gebruik van voorbeelden of laat leerlingen voorbeelden verzinnen die het leerdoel illustreren. | | |
| 7 | ... verwijst naar wat er in de volgende les aan de orde zal komen. | | |
| Differentiatie | | | |
| 8 | ... geeft verlengde instructie | | |
| 9 | ... differentieert voor zwakke leerlingen in de te maken opdrachten | | |
| 10 | ... differentieert voor goede leerlingen in de te maken opdrachten | | |
| 11 | ... doet hardop denkstappen voor | | |

Overige opmerkingen/toelichtingen (wat valt op tijdens de les?):

- Suggestie begrijpend leesles: is er aandacht voor verschillen in tekstsoorten (wat voor tekst is dit? Waar herken je dit aan?)
- Suggestie rekenles: wordt er gebruik gemaakt van contextsommen, en is er aandacht voor oriëntatie (hoe pak je som aan?) en/of reflectie achteraf (geeft uitkomst antwoord op vraag?)

Oordeel wat betreft effectieve leertijd: Goed / voor verbetering vatbaar

Indien voor verbetering vatbaar: starttijd / uitdelen materiaal / overgangen (tussen instructie, verlengde instructie, zelfstandige verwerking of afronding) / eindtijd / anders

Toelichting:

Het zilvervisje

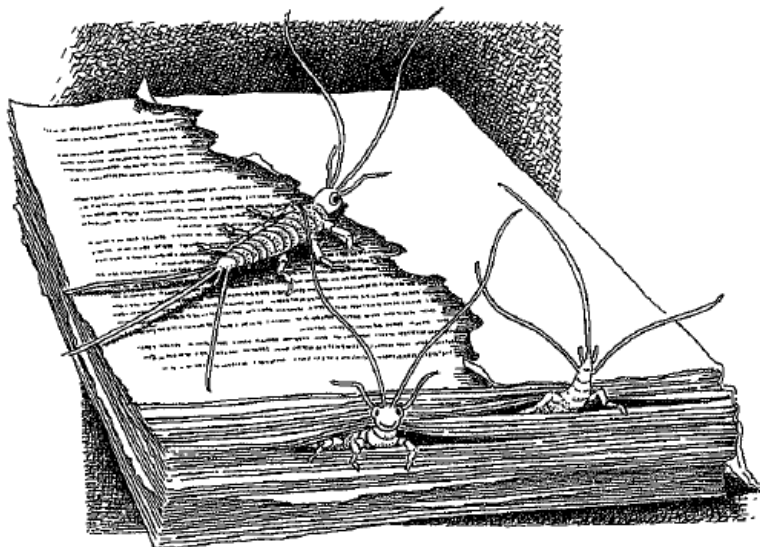
1 Vliegensvlug schiet een zilveren beestje weg over de tegels.
2 Het felle lamplicht heeft hem opgeschrikt. Net voordat het
3 't veilige donker onder de plint bereikt, heb je hem te pakken.
4 Maar als je in je hand kijkt, zie je alleen wat glitterend zilver-
5 poeder aan je huid kleven. Het zilvervisje is verdwenen.
6 Het valt niet mee om een zilvervisje te vangen. Ongrijpbaar
7 als kwikzilver weet dit insect in de meeste gevallen de dans
8 te ontspringen. Een enkele keer lukt het om er eentje te
9 vangen. En wanneer je dan naar het diertje kijkt, is het eigenlijk
10 vreemd dat dit diertje het daglicht zo schuwt. Met zijn prachtige
11 zilverglanzende huid kan het namelijk best voor de dag komen.
12 Ook zijn manier van leven verdraagt het daglicht wel. Haast
13 iedereen heeft wel eens een zilvervisje gezien. Als je 's avonds
14 in de badkamer of in de wc komt en je doet het licht aan, kan er
15 één flitsend wegschieten. Ook in de keuken komen ze voor, zelfs
16 in het schoonste huis. Het wel of niet voorkomen, heeft namelijk
17 niets te maken met hygiëne.

18 Een zilvervisje is maar klein. Zo'n 2 cm lang. Zijn lijf heeft de vorm
19 van een peen en loopt naar achteren heel spits toe. Het lichaam
20 bestaat uit allemaal in elkaar geschroefde delen die met een
21 geschubde zilveren jas zijn bedekt. Op zijn kop draagt hij twee lange
22 draadvormige antennes, die alle kanten op tasten. Achter aan zijn
23 spitse lijf zitten drie lange staarten die ook zijn opgebouwd uit kleine
24 stukjes. Vleugels heeft ie niet. Hij behoort tot de groep van de
25 'franjestaarten'.
26 Het zilvervisje komt alleen binnen voor. Hij is het liefst op vochtige
27 plaatsen. Vandaar dat je hem vindt in de badkamer of de keuken.
28 Ze komen echter niet uit de afvoer en ze zijn wat dat betreft dus
29 ook helemaal niet vies.

30 's Avonds gaan ze op zoek naar eten en dan kun je ze overal tegen-
31 komen. Ze lusten alles. Vooral brood, of koekkrumels, maar ook
32 vlees lusten ze wel. En als ze onderweg een overleden soortgenoot
33 tegenkomen, zullen ze die niet laten liggen, maar lekker oppeuzelen.

34 Maar er is nog meer dat een zilvervisje lust. Het insect kan namelijk
35 ook cellulose eten. Papier is gemaakt van cellulose. Dus kan een
36 zilvervisje veel voedsel vinden en een wat vochtige boekenkast. Ook
37 een postzegelverzameling of oude documenten die niet goed droog
38 bewaard worden, zijn een lekkernij voor een zilvervisje. Vandaar dat
39 kostbaarheden zoals dure boeken en postzegelverzamelingen droog
40 moeten staan. Dan blijft zo'n zilveren vis er van af.
41 Het zilvervisje is niet echt een schadelijk insect, maar het kan wel
42 lastig zijn.

43 Zilvervisjes zijn niet heel vruchtbaar. Het vrouwtje legt in haar leven
44 ongeveer twintig eieren. Dat is niet veel voor een insect en zeker niet
45 als je bedenkt dat een zilvervisje ongeveer vijf jaar oud wordt. De eieren
46 worden in spleten of kieren gelegd. De jonge zilvervisjes lijken sprekend
47 op hun ouders. Het enige verschil is dat ze in het begin nog geen zilveren
48 schubben hebben. Die worden pas zichtbaar na de eerste vervellingen.
49 Ze schitteren en blinken dan net zo als hun ouders. Na een half jaar is een
50 zilvervisje volwassen en het kan dan zelf voor nakomelingen zorgen.
51 De vervellingen blijven echter gewoon doorgaan. Dat is ongewoon. De
52 meeste insecten stoppen met vervellen als ze volwassen zijn, maar het
53 zilvervisje krijgt steeds weer opnieuw een spiksplinternieuwe zilveren
54 schubbenjas. Een bijzondere gast dus, zo'n zilvervisje in je huis.



Bijlage 6.2 Overzicht strategieën

| Strategie | Type | Doel, omschrijving | Voorbeeld |
|-------------------------------|---------|--|---|
| Leesdoel bepalen | Sturing | Bepalen waarom je de tekst gaat lezen. Dit bepaalt (deels) hoe je de tekst leest. Hangt samen met type tekst. Het richt je aandacht. | Het is een informatieve tekst over zilvervisjes. Dat betekent dat er informatie in staat en dat ik er iets van kan leren. Ik ga dus geconcentreerd de tekst doorlezen. |
| Oriëntatie op de tekst | Sturing | Globaal de tekst verkennen, kijken naar structuur (lay-out) en tussenkopjes, plaatjes. Om je aanpak af te stemmen op het type tekst (hangt samen met leesdoel). | Eens kijken. De titel is 'het zilvervisje'. Als ik naar het plaatje kijk, zie ik een beestje. Dat zal het zilvervisje zijn. Dat is bijzonder, een vis met pootjes, zien jullie dat? Ik ga goed lezen wat dat nu precies voor beestje is! |
| Activeren voorkennis | Sturing | Door koppeling met aanwezige kennis de tekst beter begrijpen; in context te kunnen plaatsen. Helpt makkelijker begrijpen en onthouden wat je leest; stuurt, en schept verwachtingen. | Weten jullie nog dat we het vorige week hadden over vissen, bij Nieuws uit de Natuur? Het ging over vissen in zoet- en zout water. Nu lezen we weer iets over een beestje dat 'vis' heet, maar dit is niet zoals de vissen waar we het eerder over hadden. Laten we eens kijken wat dit visje anders maakt. |
| Voorspellen | Lees | Houvast bieden tijdens het lezen; gaat het inderdaad (ongeveer) zoals je verwacht? Een idee vormen van de tekst inhoud, op basis van enkele kenmerken van de tekst en je eigen kennis. NB: Voorspellen is niet gokken, maar is weloverwogen. | Ik denk dat we iets te weten zullen komen over wat dit voor beestje is en waar het leeft. Er komt vast ook iets over hoe ze er uit zien want het plaatje maakt me erg nieuwsgierig naar deze vis met pootjes! |
| Vragen stellen | Lees | Betrokkenheid bij de tekst vergroten, actief nadenken over wat je leest. Je dingen afvragen tijdens (en na) het lezen. Actieve betrokkenheid bij de tekst door je af te vragen waar het over gaat; Gericht lezen om antwoord te krijgen. | Waar komt zo'n visje dan vandaan? (r. 28/29) |
| Visualiseren | Lees | Een beeld vormen bij de tekst. Geeft context en 'gevoel' bij het lezen, kan met name zwakke lezers helpen om de tekst beter te plaatsen. | Oh, dat is dus ongeveer zo groot (geeft met vingers 2 cm aan). Dat is een heel klein beestje dus! (r. 18). En dan loopt het lijfje dus als een peen, een wortel is dat, dus aan de ene kant dikker dan aan de andere, zien jullie dat voor je? (r. 19). |

Vervolg Overzicht strategieën

| Strategie | Type | Doel, omschrijving | Voorbeeld |
|--------------------------------|----------------|--|--|
| Verbinden | Lees | Verbanden leggen tussen de tekst en de eigen leefwereld en/of andere teksten; de tekst in een betekenisvolle context kunnen plaatsen. | Hebben jullie eigenlijk wel eens zo'n zilvervisje gezien in huis? (bijv. na regel 25) |
| Afleiden | Lees | Meer te weten komen dan er letterlijk staat. Interpreteren van tekst, 'tussen de regels door lezen'. Ook: verwijswwoorden. | Blijkbaar zijn er verschillende groepen voor beestjes, waarbij ze kijken naar de staart (r. 25). 'het' = het zilveren beestje (r. 2) |
| Langzamer lezen | Herstel | Tekst rustiger lezen, met volle aandacht woord voor woord lezen. Snappen wat er staat. | Hier staan veel lastige woorden, ik ga dit even rustig lezen: (r. 34 - 40). |
| Hardop lezen | Herstel | Hardop lezen (of voor jezelf zacht zeggen) wat er staat. Door klankherkenning een moeilijk woord begrijpen. | Tijdens hardop denken doe je dit natuurlijk al. Benadruk bij een lastig woord, bijvoorbeeld: opgeschrikt (r. 2). 'Opgeschrikt, wat betekent dat.. wacht eens, ik hoor het woordje 'schrik', het betekent dus dat het beestje er van schrikt' |
| Herlezen | Herstel | Tekst nogmaals lezen (omdat het de eerste keer niet goed begrepen is). Controleren of klopt wat je denkt. | Hm, dat stukje moet ik nog maar even lezen om goed te onthouden hoe het beestje er nu uit ziet. Er stond zo veel informatie! (r. 18-25). |
| Een stukje verder lezen | Herstel | Herstellen van onbegrip; kijken of lastige dingen verderop worden verduidelijkt. Ondanks een lastig stukje even verder lezen om te kijken of het begrip dan alsnog komt (kan op meerdere niveaus; woord, zin, alinea). | De beestjes zitten in de badkamer en wc, zelfs in het schoonste huis. (r. 14). Hee, maar zoeken ze dan niet bijvoorbeeld eten in de keuken? Ik lees even verder. Oh kijk, daar staat het al, ze zoeken vochtige plekken. Met hygiëne heeft het niks te maken (r. 17). Blijkbaar komen ze dus overall voor. |
| Stoppen & nadenken | Lees / Herstel | Tijdens het lezen af en toe even stoppen om na te denken of alles nog logisch is; of je het nog snapt. Controleren van voortgang; even 'op adem komen' voor het vervolg. | Zo, nu weet ik al hoe de beestjes er uit zien en waar ze wonen. Even goed onthouden... nu ga ik weer verder lezen! (r. 29). |
| Afbeeldingen gebruiken | Herstel | Bij lastige tekst, werken afbeeldingen soms verhelderend. Zeker als uitgelegd wordt hoe iets in elkaar zit of hoe iets er uit ziet. Om de tekst beter te snappen door het voor je te zien (link met visualiseren: hier wordt dit als het ware voor je gedaan). | Nu kijk ik even naar het plaatje onder aan de tekst, daar staat een zilvervisje. Dit helpt om voor me te zien wat ze hier allemaal zeggen (r. 25). |

Vervolg Overzicht strategieën

| Strategie | Type | Doel, omschrijving | Voorbeeld |
|--------------------------------|---------|---|---|
| Hulp vragen | Herstel | Verder kunnen op het moment dat je vast zit; probleem oplossen. Wanneer je er zelf niet meer uit komt, kun je een ander om hulp vragen. Weten wanneer dit nodig is. | Wat is cellulose? (r. 35). |
| In eigen woorden zeggen | Lees | Tijdens het lezen concentreren en nagaan of je het snapt. Aandacht bij de tekst houden, focus op de kern. Ook aan het eind: kun je navertellen waar het over gaat, dan heb je het (waarschijnlijk) wel begrepen. | Oh, dus een zilvertisje blijft steeds van huid wisselen maar na de eerste keer, blijft dat wel altijd zo mooi zilver (r. 47 - 54). |
| Samenvatten | Lees | Focussen op de hoofdpunten; herhaling van de belangrijkste punten uit de tekst. Onderscheid maken tussen hoofdpunten en details. | Een zilvertisje is dus een insect die op vochtige plaatsen in huis woont. Hij ziet er uit als (...). Hij eet van alles en is dol op papier. |
| Controle begrip | Sturing | Nagaan of je hebt begrepen wat je hebt gelezen; weten of je de tekst hebt begrepen of dat je nog iets moet doen om dit te verbeteren. | Snap ik nu wat ik heb gelezen over de zilvertisjes? (koppeling met samenvatten / controle leesdoel) |
| Controle leesdoel | Sturing | Nagaan of je je doel hebt bereikt (of dat je iets moet doen om het doel alsnog te bereiken). | Ik heb nu dus geleerd wat zilvertisjes zijn, hoe ze er uit zien, waar ze wonen en wat ze eten. Ik had al ongeveer verwacht dat het hier over zou gaan. Ik weet nu alles wat ik wilde weten. |

Wie zou er tegen excellentie zijn?

Het woord excellentie steekt steeds vaker de kop op in relatie tot onderwijs. Alsof alleen het noemen ervan al verbetering brengt. Echt kiezen voor excellentie heeft gevolgen. Willen we die wel?

Excellentie is een modewoord geworden, constateerde de voormalige KNAW-president Robert Dijkgraaf. Zelfs het parkeerbedrijf van Schiphol beschouwt zich als 'excellent' in de *fine art of parking*. De nieuwe minister van Onderwijs Jet Bussemaker heeft het graag over excellentie, net als haar voorganger Maria van Bijsterveldt.

Maar wat bedoelen ze er precies mee? Willen ze echt toptalent selecteren en bevoorraden, zodat de knapste koppelen het beste uit zichzelf kunnen halen? Of vinden ze dat uiteindelijk toch een beetje zielig voor de anderen? 'Excellentie studenten zijn niet alleen diegenen die achten of negens halen, maar iedereen die binnen het onderwijs uitgedaagd wil worden', zei Bussemaker als baas van de Hogeschool van Amsterdam. En Van Bijsterveldt bezwoer dat het nieuwe predikaat 'excellente school' niet alleen bedoeld was voor scholen die de

hoogste eindexamencijfers halen, maar ook voor scholen die hun zorg-leerlingen het beste opvangen of een goed cultuurprogramma bieden. Een studie naar excellentie door het Nijmeegse Instituut voor Toegepaste Sociologie eindigde in een pleidooi voor 'excellent onderwijs voor allen'. Maar als iedereen op zijn eigen manier excellent kan zijn, verliest het begrip weer betekenis. Echt kiezen voor excellentie zal altijd ergens pijn doen. Een minderheid van 5 tot 10 procent krijgt extra mogelijkheden die de rest ontzegd worden.

In sommige opzichten lijkt de tijd-

er op moeten studeren omdat de afstand met de rest te groot wordt.

Bovendien is er een economisch argument. Nederlandse scholieren doen het gemiddeld genomen goed, maar juist de beste leerlingen presteren zwakker dan hun buitenlandse tegenhangers. Het Nederlandse onderwijs is een hoogvlakte zonder pieken, wordt wel gezegd. Kan Nederland zich deze egalitaire traditie nog wel veroorloven in een tijdperk van globalisering, waarin het moet concurreren met Angelsaksische landen en aanstormende Aziatische tijgers? Veel mensen geloven van niet, al is het verband tussen economische prestaties en toponderwijs niet zo eenvoudig bewezen. Relatief egalitaire landen als Nederland en Duitsland doen het economisch beter dan Engeland met Oxford en Cambridge en Frankrijk met zijn grandes écoles.

Toch zijn er ook sterke maatschappelijke krachten die een keuze voor excellentie tegenhouden. Excellentie bereik je immers niet door op een handjevol scholen een bordje 'excellente school' te spijkeren, zoals onderwijssocioloog Jaap Dronkers elders in deze krant zegt. 'In de meeste landen om ons heen doen eindexamencijfers ertoe. Dan kun je naar een betere universiteit. Dus als we excellentie ook in Nederland echt belangrijk vinden, moet je zeggen: we beloven hoge cijfers.'

In landen met excellente universiteiten worden kinderen al op jonge leeftijd aan een *rat race* onderworpen. 'Vanaf hun 12de zijn Amerikaanse kinderen bezig een cv op te bouwen', zei Robbert Dijkgraaf hierover. 'Als je de aanmeldingen voor de Amerikaanse topuniversiteiten leest, denk je: die kunnen allemaal meteen secretaris-generaal van de Verenigde Naties worden.'

Een zo competitieve instelling past niet in het Nederlandse ideaal van een ontspannen, onbezorgde jeugd. Dan liever een zesjescultuur, zullen veel ouders en leerlingen denken.

De brede middenklasse die Nederland kenmerkt heeft ook alle belang bij een systeem dat zo veel mogelijk kinderen op een redelijk niveau brengt. Die wil helemaal niet dat er zulke hoge eisen worden gesteld, dat veel vwo'ers naar de havo moeten en havo'isten naar het vmbo. Niet voor niets geven veel scholen hogere cijfers voor het schoolexamen dan voor het centraal schriftelijk, zoals Dronkers al jaren constateert. De druk om zo veel mogelijk leerlingen binnenboord te houden is groot.

Excellentie is een beetje een hoera-woord. Je kunt er moeilijk tegen zijn. Maar waarschijnlijk zal het Nederlandse onderwijslandschap tamelijk vlak blijven. Met hooguit een paar pieken, zoals de heuvels bij Vaals.

Peter Giesen

Bijlage 7.2 Observatieformulier leerlingen

Observatie groep:

Leerkracht:

Datum/tijd:

Soort les (vak/organisatie/extra hulp/leerstof):

| Min | Setting | LI 1: | | | LI 2: | | | LI 3: | | | Bijzonderheden |
|-----|---------|-------|----|----|-------|----|----|-------|----|----|----------------|
| | | TK | AZ | AD | TK | AZ | AD | TK | AZ | AD | |
| 1 | | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | | | | | |
| 16 | | | | | | | | | | | |
| 19 | | | | | | | | | | | |
| 22 | | | | | | | | | | | |
| 25 | | | | | | | | | | | |
| 28 | | | | | | | | | | | |
| 31 | | | | | | | | | | | |
| 34 | | | | | | | | | | | |
| 37 | | | | | | | | | | | |
| 40 | | | | | | | | | | | |

Setting:

1 = Helemaal klassikaal: alle leerlingen zijn bij de uitleg betrokken

2 = Enkele lln werken zelfstandig/samen, lkr geeft uitleg aan de rest van de groep

3 = Meeste lln werken zelfstandig/samen, lkr begeleidt een klein groepje leerlingen

4 = Alle lln werken zelfstandig/samen, lkr helpt individuele leerlingen

5 = Alle lln werken zelfstandig/samen, lkr helpt niet

TG: 1 = Taakgericht, 2 = Niet taakgericht, 3 = Uit de klas

AZ: A= lI doet ander werk dan andere lln, Z=lI doet zelfde werk als andere lln

AD: J= Ja, lI werkt onder leiding van leerkracht, N= Nee, lI werkt zelfstandig

Toelichting en instructie voor afname

Steeds meer scholen maken gebruik van een instrument om ook de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen te volgen. De meeste van deze instrumenten worden door de leerkracht ingevuld en bij sommige instrumenten vullen ook de leerlingen vanaf groep 5 zelf een vragenlijst in. De ervaring op veel scholen is dat leerkrachten nogal kunnen verschillen in hoe zij dezelfde leerling inschatten en dat de eigen mening van de leerling een belangrijke toevoeging is. Ook jongere leerlingen vinden iets van school, alleen hoe kom je daar achter? Voor het Streef-project is een kort vragenlijstje ontwikkeld voor leerlingen van groep 3 en 4 waarin leerlingen zelf reageren op stellingen over school en leren. De vragenlijst bestaat uit twintig vragen. Tien vragen richten zich op de sociale relaties en het welbevinden van de leerling (SW). De tien andere vragen richten zich op de cognitieve aspecten en de motivatie (CM). De afname duurt vijftien à twintig minuten.

U deelt de vragenlijst uit. De leerlingen mogen pas beginnen na uw uitleg.

De instructie (voorlezen aan de klas).

- Deze vragen gaan over hoe jij het op school vindt, of je het werken moeilijk vindt en of je het naar je zin hebt in de klas. Ik ga zo uitleggen hoe het werkt maar eerst ga je je naam invullen achter 'je naam'.
- Daaronder staat: 'Ik ben een ... jongen of meisje'. Zet een rondje om het goede antwoord.
- Daaronder staat: 'Ik zit in groep ... 3 of 4'. Zet een rondje om het goede antwoord. (Bij deze vragen kunt u controleren of de leerlingen het rondje op de juiste manier om het goede antwoord zetten).
- Nu gaan we beginnen aan de echte vragen. Ik lees steeds de vraag op. Achter elke vraag staat steeds 'ja', 'beetje' en 'nee' (U kunt de woorden even op het bord zetten). Je mag steeds een rondje om een van die woorden zetten. We gaan er eentje samen doen. 'Ik vind pannenkoeken lekker'. Als je pannenkoeken inderdaad lekker vindt, zet je een rondje om 'ja'. Vind je pannenkoeken helemaal niet lekker, dan zet een rondje om 'nee', vind je pannenkoeken een beetje lekker, dan zet je een rondje om 'beetje'. Doe maar. (Even controleren of alle leerlingen een rondje om een van de antwoorden zetten). Als je een vergissing hebt gemaakt, zet je een kruis door het antwoord en zet je een nieuw rondje om een ander antwoord. Er is geen fout of goed antwoord, het gaat om wat jij vindt. Je hoeft dus ook alleen maar op je eigen blaadje te kijken en voor jezelf te bedenken wat jij ervan vindt.
- Nu gaan we verder met vraag 1 'Ik voel me fijn bij mijn juf of meester'. Vind je dat, dan zet je een rondje om 'ja', vind je dat niet, dan zet je een rondje om 'nee', vind je dat soms of een beetje dan zet je een rondje om 'beetje'. (Op deze manier gaat u alle vragen langs. Sommige vragen zijn best moeilijk omdat ze 'andersom' gesteld zijn, bijvoorbeeld vraag 5 'Ik voel me vaak alleen', leg daarbij extra nadruk dat 'ja' betekent dat de leerling het ermee eens is, zich vaak alleen voelt. 'Nee' betekent dus dat de leerling zich niet vaak alleen voelt).

NB. Omdat enkele vragen gaan over u als leerkracht kunt u de vragenlijst ook door een collega laten afnemen.

Je naam:

Zet een rondje om jouw antwoord.



Ik ben een

jongen

meisje

Ik zit in groep

3

4

| | | | | |
|----|-----------------------------|----|--------|-----|
| 0. | Ik vind pannenkoeken lekker | ja | beetje | nee |
|----|-----------------------------|----|--------|-----|

| | | | | |
|-----|--|----|--------|-----|
| 1. | Ik voel me fijn bij mijn juf of meester | ja | beetje | nee |
| 2. | Ik kan goed en snel leren | ja | beetje | nee |
| 3. | Ik maak mijn werk op school goed | ja | beetje | nee |
| 4. | Ik onthoud goed wat ik heb geleerd op school | ja | beetje | nee |
| 5. | Ik voel me in de klas vaak alleen | ja | beetje | nee |
| 6. | Ik leer veel van de lessen op school | ja | beetje | nee |
| 7. | Ik heb weinig vriendjes of vriendinnetjes in de klas | ja | beetje | nee |
| 8. | Ik vind het werk op school moeilijk | ja | beetje | nee |
| 9. | Ik werk graag samen met andere kinderen in de klas | ja | beetje | nee |
| 10. | Ik kan beter mijn best doen op school | ja | beetje | nee |
| 11. | Ik kan goed met de kinderen in mijn klas opschieten | ja | beetje | nee |

| | | | | |
|-----|--|----|--------|-----|
| 12. | Ik kan altijd goed doorwerken bij het maken van een opdracht | ja | beetje | nee |
| 13. | Ik verveel me vaak tijdens de uitleg van juf of meester | ja | beetje | nee |
| 14. | Ik kan moeilijk doorwerken bij het maken van een opdracht | ja | beetje | nee |
| 15. | Ik vind de lessen op school leuk | ja | beetje | nee |
| 16. | Ik durf in de klas bijna nooit iets aan juf of meester te vragen | ja | beetje | nee |
| 17. | Ik heb veel vriendjes of vriendinnetjes in de klas | ja | beetje | nee |
| 18. | Ik maak de toetsen van rekenen en lezen altijd goed | ja | beetje | nee |
| 19. | De juf of meester helpt mij goed als ik iets niet begrijp | ja | beetje | nee |
| 20. | Ik hoef niet mee te doen als juf of meester iets nieuws uitlegt | ja | beetje | nee |

Dank je wel.

Bijlage 7.4 Checklist Leerkrachtgedrag

| Didactisch-pedagogische aanpak | +, +/-, -, ? | Toelichting |
|---|--------------|-------------|
| Voor alle leerlingen | | |
| Er is een groepsklimaat waarin alle lln erkend, gehoord en gewaardeerd worden (door leerkracht en onderling). | | |
| Er is weinig tijdverlies aan klassenmanagement/orde | | |
| De leerkracht heeft hoge verwachtingen en spreekt die uit. | | |
| De leerkracht stelt voldoende open vragen. | | |
| Er wordt proces- en productfeedback gegeven. | | |
| De instructie/begeleiding is gericht op het proces (metacognitie, leren leren). | | |
| Tijdens de instructie differentieert de leerkracht bv in vragen stellen. | | |
| Er is ruimte voor creatieve, onorthodoxe ideeën van lln, voor het uitvoeren van taken op een eigen wijze. | | |
| De leerkracht vraagt lln expliciet om eigen oplossingen voor vragen en stimuleert een kritische houding. | | |
| Eigen verantwoordelijkheid van lln wordt bevorderd (bv door zelf plannen, werk nakijken ed). | | |
| De leerkracht stimuleert het zelfstandig plannen en organiseren bij leerlingen. | | |
| Lokaal is zo ingericht dat er sprake is van een uitdagende leeromgeving. | | |
| De leerkracht heeft het lokaal zo ingericht dat het uitnodigt tot samen werken. | | |
| Expliciet voor slimme leerlingen | | |
| lIn die weinig instructie nodig hebben kunnen aan de slag als dat kan (op eigen initiatief/na toestemming van de leerkracht). | | |
| Het compacten is vanzelfsprekend (opgenomen in dag/weekplanning, op bord). | | |
| Het verrijken is vanzelfsprekend (opgenomen in dag/weekplanning, op bord). | | |
| Het verrijken is verplichtend (de leerling kan niet zomaar, vrijblijvend iets kiezen). | | |
| Het verrijkingswerk wordt ook nagekeken en beoordeeld. | | |
| Leerlingen werken geconcentreerd en met plezier aan het verrijkingsmateriaal. | | |
| Er wordt instructie/begeleiding gegeven bij het verrijkingsmateriaal. | | |